

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**JOSIPA LIZATOVIĆ
DIPLOMSKI RAD**

**JEZIČNO-KOMUNIKACIJSKI ISHODI
NASTAVE U DVOJEZIČNOME
HRVATSKO-MAĐARSKOME PROGRAMU
(MODEL B)**

Zagreb, rujan 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: **Josipa Lizatović**

TEMA DIPLOMSKOG RADA: **Jezično-komunikacijski ishodi nastave u
dvojezičnome hrvatsko-mađarskome programu (model B)**

MENTOR: Izv. prof. dr. sc. Lidija Cvikić

SUMENTOR: Doc. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček

SADRŽAJ

1. UVOD	4
2. NACIONALNE MANJINE I JEZICI NACIONALNIH MANJINA	5
2.1. Definiranje nacionalne manjine i jezika nacionalnih manjina	5
2.2. Pozicioniranje manjina i pripadajućega manjinskoga jezika	6
2.3. Jezik/-ci manjina i jezična prava manjina u RH.....	8
3. ISTRAŽIVANJA O OBRAZOVANJU NA JEZIKU MANJINE U RH	10
3.1. Drugi (strani, ini) jezik u ranome obrazovanju	10
3.2. Zakonski okvir za provedbu obrazovanja na jeziku manjine.....	12
3.3. Dosadašnja istraživanja i važniji radovi o obrazovanju na jeziku manjine	13
3.4. Obrazovanje manjina u RH.....	16
3.5. <i>Jaki i slabi</i> modeli obrazovanja nacionalnih manjina	17
4. OBRAZOVANJE NA JEZIKU MANJINA PO MODELIMA A, B I C.....	20
4.1. Ustavna i zakonska osnova za obrazovanje na jeziku manjina.....	20
4.2. Opis postojećih modela obrazovanja na jeziku manjina	20
4.2.1. Model A	21
4.2.2. Model B.....	22
4.2.3. Model C.....	22
4.3. Zastupljenost modela u redovitome obrazovnome sustavu	23
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	25
5.1. Uzorak istraživanja.....	25
5.2. Instrument istraživanja	26
5.3. Ciljevi istraživanja	27
5.4. Hipoteze istraživanja	27
5.5. Metode istraživanja	28
5.6. Rezultati istraživanja	28
6. ZAKLJUČAK	31
7. LITERATURA.....	34
7.1. Znanstvena i stručna literatura	34
7.2. Internetski izvori	35

Jezično-komunikacijski ishodi nastave u dvojezičnome hrvatsko-mađarskome programu (model B)

Sažetak:

Obrazovanje na jeziku manjine u kontekstu obrazovanja na području Europske unije često se opisuje kao jedan od najzahtjevnijih oblika provedbe obrazovanja. Mada su na razini Europe zakonski okviri za provedbu ovakvoga oblika obrazovanja dobro postavljeni te postoji niz kvalitetno donesenih i uređenih zakona, uredbi i pravilnika kojima je reguliran ovakav oblik obrazovanja, ipak se ono ne provodi sustavno, redovito i bez poteškoća. Za potrebe smo ovoga rada stoga odlučili predstaviti model organizacije i provedbe nastave u dvojezičnome programu u Republici Hrvatskoj. Izabrali smo zagrebačku školu u kojoj se više od dva desetljeća provodi dvojezični hrvatsko-mađarski program prema odobrenome tzv. modelu B obrazovanja na jeziku manjine. Prije same analize djelovanja dvojezičnoga programa u toj zagrebačkoj školi donosimo pregled zakonskih „uporišta“ na kojima počiva model B za ostvarenje prava na obrazovanje na jeziku manjine, predstavljamo zatim dosadašnju praksu uvođenja ovakvoga modela i donosimo prikaz objavljenih radova koji u središte stavljaju dvojezično obrazovanje. Slijedi potom istraživački dio rada kroz analizu obrađenoga strukturiranoga intervjua. Iznosimo rezultate provedbe obrazovanja u dvojezičnome hrvatsko-mađarskome programu s posebnim osvrtom na obrazovne ishode vidljive u jezično-komunikacijskome segmentu unutar promatranoga hrvatsko-mađarskoga modela B obrazovanja.

Ključne riječi: dvojezično obrazovanje, nacionalne manjine, jezične manjine, obrazovna politika dvojezičnosti, mađarski kao manjinski jezik, dvojezični model B

Language and Communication Teaching Outcomes in Bilingual Croatian-Hungarian Program (Model B)

Summary:

In the European Union, education in the language of a minority is often described as one of the most demanding forms of education. Legal framework for the implementation of such education is well defined at the level of Europe and there numerous quality acts, provisions and regulations defining such education in force. Nevertheless, this form of education is still not implemented systematically, regularly and without difficulties. Therefore, in this thesis we decided to present organization and implementation model for bilingual program teaching. We chose a school in Zagreb which has been implementing a bilingual Croatian and Hungarian program for over two decades. Their program refers to approved model B – education in the language of a minority. Before bilingual program analysis, we are going to present legal basis for B model as well as legal basis for exercising the right to an education in a minority language. Next, we are going to present implementation practice for such model and an overview of published works which deal with bilingual education. Finally, we are going to present the results of structured interviews which indicate the education outcomes of the bilingual Croatian and Hungarian program. Special attention shall be paid to educational outcomes which are evident from language and communication segment which is a part of the observed Croatian and Hungarian model B education.

Key words: bilingual education, national minorities, language minorities, educational bilingual policy, Hungarian as a language of a minority, bilingual B model.

1. UVOD

Danas na prostoru Republike Hrvatske nema dvojbe o tomu da su prava i slobode nacionalnih manjina, odnosno njihovih pripadnika, sastavni dio ljudskih prava i temeljnih sloboda. Ne smije se stoga dogoditi u realnome životu da se (ne)ostvarivanjem prava i sloboda nacionalnih manjina i njihovih pripadnika ugrožavaju ili negiraju ta stečena ljudska prava i slobode (usp. Arlović 2015: 68). Pravo se manjinā prema važećim hrvatskim zakonskim odredbama može ostvarivati na različite načine: od poštivanja načela ravnoteže, zatim jednakosti kod pojedinih pitanja pa sve do proporcionalne zastupljenosti u donošenju odluku, a sve s ciljem da slobode i prava jednih ne ugrožavaju i/ili negiraju ostvarivanje sloboda i prava drugih.

Za potrebe smo ovoga rada, vodeći se idejom o (is)korištenju manjinskih prava, odlučili istražiti i prikazati kako je organiziran jedan segment i to onaj o iskorištenome ustavnome i zakonskome pravu manjine na organizaciju i provedbu obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Izabrali smo i želja nam je bila predstaviti dobar primjer koji se odnosi na mađarsku nacionalnu manjinu i provedbu programa obrazovanja na mađarskome jeziku u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi po važećemu programu (tzv. modelu B) kojega je ustrojilo i definiralo resorno hrvatsko ministarstvo.¹

Ključne pojmove koje koristimo u ovome radu, a to su pojmovi nacionalna manjina i jezik nacionalne manjine temeljito objašnjavaju najviši pravni akti u Republici Hrvatskoj iz kojih i proizlaze sva ostala manjinska prava. Od definiranja tih dvaju ključnih pojmova valja krenuti da bismo u nastavku mogli analizirati i tumačiti provedbu iskorištenoga prava manjinske zajednice, konkretno za potrebe ovoga rada mađarske, u organizaciji i provedbi redovitoga obrazovanja na jeziku manjine zasnovanoga na jednomu od triju ustrojenih modela.

¹ Više na: <<https://mzo.hr/hr/rubrike/obrazovanje-nacionalnih-manjina>> (zadnji pristup 21. lipnja 2018.)

2. NACIONALNE MANJINE I JEZICI NACIONALNIH MANJINA

2.1. Definiranje nacionalne manjine i jezika nacionalnih manjina

Na generalnoj skupštini Ujedinjenih naroda održanoj u New Yorku 1992. godine prihvaćena je jednoglasno *Deklaracija o pravima osoba koje pripadaju etničkim, nacionalnim, vjerskim i jezičnim manjinama*. Premda *Deklaracija* sadrži cijeli niz zahtjeva koje manjine mogu tražiti od država u kojima žive, ona nije pravno obvezujući dokument (odnosno nije tzv. *soft law*) i ne osigurava mehanizme međunarodne kontrole svojega provođenja. Nekoliko godina kasnije na snagu stupaju dva dokumenta Vijeća Europa koja su primjenjiva i za područje Republike Hrvatske: *Europska povelja za regionalne i manjinske jezike* (1995)² i *Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina* (1995). *Konvencija* je u javnosti dočekana „na nož“ i s oštrim kritikama, a na račun postavljenih formulacija „*tamo gdje je to prikladno*“, „*ako se pokaže nužnim*“ i „*ako postoje stvarni zahtjevi*“ jer se smatralo da je takvim formulacijama ostavljeno previše prostora za moguće izbjegavanje pravne zaštite manjinskih grupa (usp. Mesić 2013: 110).

Jedan je od razloga te kolebljivosti sigurno sadržan u samome definiranju pravnih okvira o manjinama. Naime, činjenica je da se pojam *nacionalna manjina* teško jezično i pravno jednoznačno i nedvosmisleno može definirati. Razloge u nedovoljno jasnoj (možda i neizvedivoj) definiciji pojma nacionalna manjina pokušava pojasniti hrvatski sociolog Milan Mesić pozivajući se na rad i rezultate istraživanja strukovnog instituta Federal Union of European Nationalities, a koji „procjenjuje da u četrdeset i pet (45) europskih država ima više od tristo (300) nacionalnih manjina s preko sto (100) milijuna pripadnika. Gotovo je svaki sedmi Europljanin, prema tomu, pripadnik manjine (ne računajući pritom „nove manjine“ i ranije asimilirane doseljenike). Istodobno, u Europi se govori trideset i sedam (37) službenih (državnih) jezika i barem pedeset i tri (53) „nedržavna“, manjinska jezika“ (Mesić 2013: 111). Od brojnosti europskih država (samim time i brojnosti nacionalnoga i državnoga individualizma) pa preko brojnosti nacionalnih manjina unutar država i na kraju brojnosti manjinskih jezika (i još manjih idioma) jasno je da

² Republika je Hrvatska ratifikacijom europske Povelje iskoristila pravo deklariranja onih manjinskih jezika kojima treba posvetiti posebnu zaštitu, a to su: *srpski, talijanski, mađarski, češki, slovački, ukrajinski i rusinski*. Međutim, a što valja uvijek imati na umu, ni jedan od navedenih manjinskih jezika nije priznat kao teritorijalni jezik u smislu čl. 1. Povelje.

proizlazi činjenica o nemogućnosti jednoznačnoga definiranja pojma nacionalna manjina.

Kako su manjine pozicionirane na svjetskoj razini i kako uopće pristupati opisu manjine (i kasnije jezika pojedine manjine) unutar neke države, najbolje ilustrira opća demografsku sliku svijeta. Naime, „od skoro osam milijardi stanovnika na Zemlji, a u skoro dvije stotine država svijeta³ teško je statistički odrediti tko je/su pripadnik/-ci manjine. Većina je suverenih država sastavljena od više nacija ili etničkih grupa (primjerice SAD), države su nastale kao rezultat kolonizacije (primjerice velik broj afričkih i južnoameričkih zemalja), više je teritorija pripojeno u jednu državu (primjerice Belgija), stvorene su države po modelu konfederacija (primjerice Ujedinjeno Kraljevstvo) i dr. iz čega proizlazi da je većina svjetskih država multinacionalna i polietnička.⁴ Stoga je možda najbolji model proučavanja manjina (i manjinskih jezika) kroz individualizirani pristup na razini pojedine države.

2.2. Pozicioniranje manjina i pripadajućega manjinskoga jezika

Da bi se proniknulo u razumijevanje, time i u pozicioniranje, značaja manjina unutar pojedinoga društva bitno je stvoriti interdisciplinarni pogled koji počiva najprije na sociološkim parametrima i tek se kasnije iz toga spektra širi prema ostalim područjima društvenoga i humanističkoga promišljanja manjina i o manjinama. Naime, gledajući globalno na manjine na svjetskoj razini nužno je vratiti se na završetak Drugoga svjetskoga rata. To je vrijeme kada dolazi do formiranja i definiranja velikoga broja granica među državama, ali istodobno dolazi i do sastavljanja niza mirovnih ugovora koji najčešće nisu sadržavali posebne odredbe o zaštiti (ili posebnim pravima) manjina unutar država. Njima su (uglavnom) bila garantirana osnovna prava čovjeka i osnovne slobode za sve osobe pod jurisdikcijom određenih država, uz, dakako, zabranu diskriminiranja u uživanju tih dodijeljenih prava (usp. Domini 1987: 140). Ta *garancija uživanja prava*, a kako nadalje u svojoj studiji iz 1987. godine navodi Domini, činila se tada idealnim (i jedinim) modelom „jer tadašnja je globalna politika težila poslijeratnoj asimilaciji svih grupa stanovnika

³ Prema podacima UN-a na svijetu su sto devedeset i tri suverene države, a drugi izvori navode da je u svijetu sto devedeset i šest suverenih država. Podatak o tomu da se ne zna točan broj država na svijetu povezujemo da je stoga nemoguće odrediti i brojnost manjina unutar neke od država svijeta.

⁴ Preuzeto s: <<http://www.geografija.hr/atlas/>> (zadnji pristup 22. lipnja 2018.).

na jednome prostoru u zajedničku kulturnu kategoriju. Pokušaj se sjedinjavanja pokazao u konačnici neizvedivim jer se takvim modelom pokušao, a kao prvo – isključiti etnicitet (koji je trebao imati zanemarivu ulogu u svijesti pojedinca) i drugo – onemogućiti formiranje društvenih skupina oko zajedničkih (najčešće etničkih) interesa“ (1987: 141).⁵ Jezik je, a sagledavajući ga u pokušaju pozicioniranja manjine u kontekstu svijeta, bio prvo (i nerijetko jedino) izražajno sredstvo za iskaz vlastite nacionalne individualnosti (etniciteta). Tako je ostalo i do današnjih dana jer je jezik nužno uključen u svako promišljanje manjina, o manjinama i pripadajućim manjinskim pravima unutar pojedine države.

Zanimljiv koncept o pozicioniranju manjina i pripadajućega manjinskoga jezika u novome europskome okruženju donosi poljski sociolog Wróblewski (1996: 349–360) kada govori o nacionalnim manjinama u Poljskoj i mehanizmima koji služe za etnonacionalnu obnovu manjinskih skupina. U svojoj analizi polazi od ranije iznesenoga stava A.D. Smitha (1995: 65–71) koji tvrdi da *etnonacionalna obnova*⁶ prolazi kroz tri svoje faze, a koje su:

1. faza: otkrivanje vlastite etničke povijesti,
2. faza: etnonacionalizacija u području politike,
3. faza: etnonacionalizacija i politizacija kulture.

Wróblewski kroz primjere manjinske zajednice Nijemaca, Ukrajinaca i Bjelorusa na teritoriju Poljske izdvaja jezik (uz, dakako, religiju) kao temeljni simbolički sustav u korijenu etnonacionalne obnove ovih triju nacionalnih manjina u novome razdoblju (1996: 354–355). Isti je koncept promotrimo li u europskome okruženju tu tzv. etnonacionalnu obnovu manjinskih zajednica unutar granica europske i suverene Republike Hrvatske u razdoblju od protekla dva desetljeća.

Za razliku od ostalih europskih zemalja, Republika je Hrvatska od svojega osamostaljenja 1991. godine prošla iznimno teško ratno razdoblje (1991.–1995.) pa je to glavni razlog kašnjenja u otvaranju pitanja normativnoga reguliranja prava pripadnika nacionalnih manjina unutar granica Hrvatske. Na političkoj su se sceni počela otvarati tek od druge polovice devedesetih prošloga stoljeća. Danas je

⁵ Na području SAD-a u poslijeratnim godinama to se najbolje oslikava na primjerima ukidanja modela povezivanja kroz tzv. „*amerikanizam s crticom*“ (primjerice Germano-American, Italo-American i dr.). Tadašnja je politika težila da taj model postane prošlost zbog homogeniziranja stanovnika u jednu zajedničku državu bez etničkih i inih podjela.

⁶ Etnonacionalnu obnovu promatramo kroz specifične simbole, lokalno prepoznatljiva mjesta (shvaćena i percipirana kao mitska i sakralna), stvaranje kulta heroja (junaka) i kroz manjinski jezik kao najveću vrednotu unutar procesa etnonacionalnoga obnavljanja.

planiranje kako ostvariti i osigurati zajamčena prava nacionalnih manjina postao stupanj mjerljivosti demokratizacije hrvatskoga društva i zasigurno jedna od najvažnijih integrativnih tema u okviru članstva u Europskoj uniji. Ranije je, a još prije devedesetih godina prošloga stoljeća, dok je Hrvatska bila dijelom tadašnje Jugoslavije (dio zajednice naroda i narodnosti SFRJ) postojao pravni okvir za reguliranje prava manjina koji je uključivao: naobrazbu na vlastitome jeziku, pravo na službenu uporabu jezika, pravo na informiranje na jeziku nacionalne manjine, niz raznovrsnih mogućnosti očuvanja etničkoga, jezičnoga i vjerskoga identiteta te otvorene mogućnosti predstavljanja manjinskih interesa (usp. Tatalović 2001: 96). Jedan od najvažnijih dokumenata koji današnju Hrvatsku čini naprednom europskom državom jest važeći još od 1992. godine Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i pravima etničkih i nacionalnih zajednica ili manjina (NN 34/92).⁷ Uz taj je temeljni zakon ratificiran i niz međunarodnih konvencija koje se odnose na prava nacionalnih manjina te su donesena dva temeljna zakona koja reguliraju prava manjinskih jezika u RH – Zakon o uporabi jezika nacionalnih manjina (NN 51/00) i Zakon o obrazovanju na jezicima nacionalnih manjina (NN 51/00 i NN 56/00). Donošenje ovih dvaju zakona 2000. godine dovest će do novih smjernica u organizaciji i provedbi obrazovanja na jeziku nacionalnih manjina u RH.⁸

2.3. Jezik/-ci manjina i jezična prava manjina u RH

Od dvadeset i pet zakonom priznatih nacionalnih manjina (prema popisu stanovništva iz 2011. godine) na prostoru Republike Hrvatske, a prema statističkome pokazatelju zastupljenosti, manjine zauzimaju ispod 10 % od ukupnoga broja stanovnika. Najbrojnija je srpska manjina (4.36 %) iza koje slijede prema brojnosti: bošnjačka (0.73 %), albanska (0.41 %), talijanska (0.42 %), romska (0.40 %), mađarska (0.33 %), slovenska (0.25 %), češka (0.22 %), slovačka (0.11 %) te

⁷ Dostupno na: <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1992_06_34_896.html> (zadnji pristup 21. lipnja 2018.).

⁸ Prema popisu stanovništva iz 2011. godine u Republici Hrvatskoj je popisano 4 284 889 stanovnika od čega je 328 738 pripadnika dvadeset i pet (25) nacionalnih manjina kako slijedi i to: Albanaca 17 513 (0.41 %), Austrijanaca 297 (0.01 %), Bošnjaka 31 479 (0.73 %), Bugara 350 (0.01 %), Crnogoraca 4 517 (0.11 %), Čeha 9 641 (0.22 %), Mađara 14 048 (0.33 %), Makedonaca 4 138 (0.10 %), Nijemaca 2 965 (0.07 %), Poljaka 672 (0.02 %), Roma 16 975 (0.40 %), Rumunja 435 (0.01 %), Rusa 1 279 (0.03 %), Rusina 1936 (0.05 %), Slovaka 4 753 (0.11 %), Slovenaca 10 517 (0.25 %), Srba 186 633 (4.36 %), Talijana 17 807 (0.42 %), Turaka 367 (0.01%), Ukrajinaca 1 878 (0.04 %), Vlaha 29 i Židova 509 (0.01 %). Više na: <<http://nacionalnemanjine.hr/nacionalne-manjine-u-hrvatskoj/>> (zadnji pristup 20. lipnja 2018.).

rusinska (0.05 %) i ukrajinska (0.04 %) manjinska zajednica. Zajedno s ostalim manjinskim zajednicama imaju pravo na korištenje vlastitoga (manjinskoga) jezika i pisma.

O nacionalnim manjinama brine Vladin Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. Stimulira se kroz rad Ureda očuvanje nacionalnoga identiteta, a sam pojam nacionalna manjina ugrađen je i u Ustavni zakon te je definiran kao „skupina hrvatskih državljana čiji su pripadnici tradicionalno nastanjeni na teritoriju Republike Hrvatske, a njezini članovi imaju etnička, jezična i/ili vjerska obilježja različita od drugih građana“.

Republika je Hrvatska, sukladno svojim pozitivnim propisima, osigurala ostvarivanje posebnih prava i sloboda pripadnicima nacionalnih manjina⁹ koja oni uživaju pojedinačno ili zajedno s drugim osobama koje pripadaju istoj nacionalnoj manjini. Ta su posebna zajamčena prava manjinama:

- pravo izjašnjavanja o pripadnosti nacionalnoj manjini;
- pravo uporabe svojih znamenja i simbola;
- pravo na kulturnu autonomiju (održavanjem, razvojem i iskazivanjem vlastite kulture te očuvanjem i zaštitom svojih kulturnih dobara i tradicije);
- pravo na očitovanje svoje vjere (te na osnivanje vjerskih zajednica zajedno s drugim pripadnicima te vjere);
- pravo pristupa sredstvima javnoga priopćavanja i obavljanja djelatnosti javnoga priopćavanja (primanje i širenje informacija) na jeziku i pismu kojim se služe;
- pravo samoorganiziranja i udruživanja radi ostvarivanja zajedničkih interesa;
- pravo zastupljenosti u predstavničkim i izvršnim tijelima na državnoj i lokalnoj razini, te u upravnim i pravosudnim tijelima;
- pravo sudjelovanja pripadnika nacionalnih manjina u javnome životu i upravljanju lokalnim poslovima putem vijeća i predstavnika nacionalnih manjina;
- pravo zaštite od svake djelatnosti koja ugrožava ili može ugroziti njihov opstanak, ostvarivanje njihovih prava i njihovih sloboda.

Posebno u nastavku izdvajamo i ističemo ona zajamčena prava koja se odnose na status i položaj manjinskoga jezik, a u okviru posebnih prava:

⁹ Iscrpno na: <<http://nacionalnemanjine.hr/nacionalne-manjine-u-hrvatskoj/>> (zadnji pristup 21. lipnja 2018.).

- pravo uporabe imena i prezimena na manjinskome jeziku i pismu;
- pravo dobivanja osobne iskaznice i na manjinskome jeziku i pismu;
- pravo služenja svojim jezikom i pismom, privatno i u javnoj uporabi, te u službenoj uporabi;
- pravo na odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu kojim se služe.

Upravo je ovo zadnje zajamčeno pravo nacionalnim manjinama, a koje osigurava odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu kojim se služi nacionalna manjina, predmet našega daljnjega istraživanja. U nastavku stoga središte našega interesa usmjeravamo najprije na opis, a zatim na analizu stanja na terenu iz domene obrazovanja na jeziku manjina u RH (analizom su obuhvaćeni samo oni koji su organizirani u okviru zakonski reguliranih smjernica za uspostavu modela obrazovanja manjina).

3. ISTRAŽIVANJA O OBRAZOVANJU NA JEZIKU MANJINE U RH

Današnja su se zapadnoeuropska društva pretvorila uslijed višestoljetnih migracijskih tokova iz nekada izrazito etnički homogenih u suvremena društva sa značajnim udjelom pridošlih (uključenih i asimiliranih) etničkih zajednica i kultura (usp. Puzić 2007: 373). Rijetko ćemo danas naići u zapadnoeuropskome prostoru na mjesta u kojima nema barem manjega dijela „izmiješanih“ dviju ili više kultura i jezika. Prostor je Hrvatske dobar primjer te isprepletenosti kultura pa je stoga višekulturalnost moguće promatrati na brojnim razinama. Ono što možda najbolje oslikava tu multietničnost i multikulturalnost razina je ostvarenih i realiziranih prava obrazovanja na jeziku manjine.

Za daljnje istraživanje položaja manjina i pripadajućega manjinskoga jezika nužno je prije toga osvrnuti se na (su)odnos materinskoga jezika prema stranim jezicima u redovitome hrvatskome sustavu obrazovanja. Stoga se u nastavku najprije bavimo pitanjem položaja i poučavanja stranih jezika u hrvatskome obrazovanju, a potom donosimo hrvatske primjere i pregled položaja manjinskih jezika i obrazovanja na jeziku manjina u RH.

3.1. Drugi (strani, ini) jezik u ranome obrazovanju

Poučavanje stranih jezika u ranoj dobi u hrvatskome obrazovanju ima dugu tradiciju i učenje je stranih jezika danas obavezno za sve učenike. Pod pojmom *rano učenje stranih jezika* podrazumijevamo „učenje tih jezika u dobi od pete do desete

godine života koje je posljedica organiziranoga i sustavnoga poučavanja skupina učenika u vrtićima i nižim razredima osnovnih škola“ (usp. Petrović 2004: 24). Hrvatski je zakonodavni okvir definirao položaj stranoga jezika¹⁰ u redovitome obrazovanju kao iznimno važnu stavku.¹¹ Tako se prvi strani jezik, koji je obavezan za sve učenike, poučava od polaska u osnovnu školu, a od prije desetak godina uvedena je praksa učenja drugoga stranoga jezika, koji je izborni, počevši od četvrtoga razreda osnovne škole. Uglavnom je prvi strani jezik koji se poučava u hrvatskim školama engleski, a najčešće se kao drugi jezik u hrvatskim školama izvodi nastava iz njemačkoga, francuskoga ili talijanskoga jezika. Rijetki su primjeri da se neki od manjinskih jezika u RH, izuzev, naravno, talijanskoga kao svjetskoga jezika, poučava kao drugi jezik u ranome obrazovanju (odnosno od četvrtoga razreda osnovne škole) i nema dostupnih podataka da se primjerice srpski ili mađarski kao drugi (odnosno manjinski) jezik poučavaju u hrvatskim školama kao izborni predmeti.

Obaveza učenja jednoga, odnosno izbornost kod drugoga, stranoga jezika u ranome obrazovanju velika je prednost. Naime, usvajanjem se stranoga jezika stvaraju pozitivne pretpostavke u kontekstu obrazovanja u multikulturnoj zajednici. Učenje i poduka stranih jezika doprinosi razvoju niza kompetencija kod učenika jer se kroz strani jezik (bez obzira bio on u statusu drugoga ili inoga) omogućava stjecanje kompetencija i znanja o drugim kulturama, običajima, svakodnevnome životu, tradiciji i dr. Stvaraju se nadalje kroz učenje stranoga (drugoga) jezika temelji na kojima se mogu graditi i uspostavljati programi za organizirano obrazovanje na jeziku nacionalnih manjina ili na jeziku pripadnika drugih jezičnih skupina kojima hrvatski nije materinski jezik. Svijest o važnosti znanja stranoga jezika tako doprinosi otvaranju kapaciteta u jačanju interesa za učenje i stjecanje znanja na i o manjinskim jezicima u sustavu redovitoga obrazovanja.

Sustav je poučavanja stranih jezika u hrvatskome obrazovanju jasno i jednoznačno zakonski definiran, a uz to je uspostavljeno i nekoliko kvalitetnih studijskih programa koji osiguravaju kompetentne poučavatelje stranih jezika u

¹⁰ Pod pojmom *strani jezik* podrazumijevamo i inačice *drugi jezik* i *ini jezik* (prema Jelaska 2005) koji se razlikuje od pojma *manjinski jezik*.

¹¹ Među dostupnim dokumentima hrvatskoga Ministarstva znanosti i obrazovanja koji se odnose na osiguravanje otvorenoga i slobodnoga obrazovanja za sve učenike stoji i dokument koji (pro)opisuje izradu nastavnih planova i programa. Uz napomenu o poučavanju stranih jezika stoji da se cit. „strani jezik počinje se učiti u prvom razredu osnovne škole i prvi je strani jezik do kraja osnovnog obrazovanja“. Više na: <<https://mzo.hr/hr/rubrike/odgojno-obrazovni-rad-u-osnovnim-skolama>> (zadnji pristup 18. rujna 2018.).

ranome obrazovanju.¹² S druge pak strane zakonski propisi i pravna regulativa za poučavanje na jezika manjina također postoji, ali potencijali nisu dovoljno iskorišteni kao kod poučavanja stranoga (ne i manjinskoga) jezika u ranome obrazovanju. U nastavku stoga donosimo kratak pregled zakonskih odredbi koje propisuju, odnose se i daju pravne smjernice za uspostavu i razvoj programa na jeziku manjina.

3.2. Zakonski okvir za provedbu obrazovanja na jeziku manjine

Odredbe Okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina¹³ u Republici se Hrvatskoj primjenjuju više od dva desetljeća. Konvencija¹⁴ je jasno definirala područje obrazovanja kao važan čimbenik u procesu očuvanja identiteta pripadnika manjina. Određeno je tako da su sve države u kojima se ona primjenjuje dužne osigurati odgovarajuće mjere kako bi se što više promicalo znanje o kulturi, jeziku, vjeroispovijesti i povijesti nacionalnih manjina. Države stoga moraju osigurati odgovarajuće udžbenike i dodatno poučiti nastavnike koji će se u svojim karijerama baviti obrazovanjem nacionalnih manjina. Isto je tako, a kako Konvencija dalje predlaže, nužno raditi na olakšavanju kontakata između učenika koji pripadaju nacionalnim manjinama i njihovih nastavnika. U čl. 12. tako stoji da „stranke se obvezuju promicati jednake mogućnosti pristupa obrazovanju, na svim razinama, osobama koje pripadaju nacionalnim manjinama“. Stranke koje uzimaju Okvirnu konvenciju za uspostavu i realizaciju prava obrazovanja na jeziku manjine dužne su to isto obrazovanje organizirati i provoditi u ustanovama državnoga karaktera te je omogućeno da se osnivaju i nove ustanove u kojima će se provoditi programi na jeziku manjinu i programi za pripadnike manjinske zajednice.

Posebno je važan onaj dio Konvencije u kojemu se predlaže i daje pravo na korištenje materinskoga jezika u komunikaciji i sustavu obrazovanja. Zbog toga smo najprije istražili koliko je u hrvatskome obrazovnome sustavu zastupljen koncept

¹² Primjerice na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu studij primarnoga obrazovanja i studij predškolskoga odgoja na engleskome i na njemačkome jeziku.

¹³ Inačica na hrvatskome jeziku dostupna kroz *Zakon o potvrđivanju Okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina* koji je Hrvatski sabor izglasao na svojoj sjednici održanoj 17. rujna 1997. godine:

<https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/pdf/okvirna_konvencija_za_zastitu_nacionalnih_manjina.pdf> (zadnji pristup 26. lipnja 2018.).

¹⁴ Okvirnu je konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina usvojilo Vijeće Europe u Strasbourgu, 10. studenoga 1994. godine, Odluku o proglašenju Zakona o potvrđivanju konvencije za zaštitu nacionalnih manjina donio je Hrvatski sabor u rujnu 1997. godine. Stupila je na snagu 1. veljače 1998. godine.

organiziranja obrazovanja na jeziku manjine pa donosimo pregled istraživanja u području obrazovanja na jeziku manjina, a potom izdvajamo nekoliko radova u kojima se tematski raspravlja o uspostavi i radu obrazovnih programa na jezicima manjina.

3.3. Dosadašnja istraživanja i važniji radovi o obrazovanju na jeziku manjine

Postojeći pravni okvir na državnoj razini i europska pravna stečevina osnovni su okviri koji osiguravaju organizaciju i provedbu programa obrazovanja na jeziku nacionalnih manjina. Domaće i međunarodne izvore prava koji jamče ravnopravnu službenu uporabu jezika i pisma i nacionalnih manjina analizira Antonija Petričušić u radu *Ravnopravna službena uporaba jezika i pisma nacionalnih manjina: izvori domaćeg i međunarodnog prava* (2013: 11–39). Autorica iznosi podatke o postojećim pravnim propisima kojima je olakšano i osigurano donošenje zakona i kreiranje politika za provedbu programa obrazovanja na jeziku manjina. Ističe važnost međunarodnih pravnih dokumenata koji pomažu u realizaciji programa provedbe organizacije nastave na jeziku manjina u pojedinim državama te ističe sljedeće dokumente za organizaciju programa na jeziku manjina u pojedinim europskim državama, a koji su pomogli u kreiranju hrvatske politike provedbe obrazovanja na jeziku nacionalnih manjina (prema Petričušić 2013. 12–13):

1. Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima
2. Deklaracija o pravima osoba koje pripadaju nacionalnim ili etničkim, vjerskim i jezičnim manjinama
3. Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina
4. Europska povelja o regionalnim i manjinskim jezicima
5. Europska preporuka za organizaciju europske sigurnosti i suradnje (dva donesena pravna instrumenta):
 - a. Preporuke iz Osla o pravu nacionalnih manjina na upotrebu vlastitog jezika
 - b. Ljubljanska smjernica o integraciji raznolikih društava

Uz taj rad koji definira i objašnjava postojeće opće pravne smjernice nadalje ćemo izdvojiti, a za potrebe ovoga istraživanja o statusu mađarskoga kao jezika manjine u Republici Hrvatskoj, još nekoliko radova. Prije nešto više od desetljeća povjesničar Ivan Balta objavljuje rad u kojemu donosi iscrpan prikaz (povijesnoga)

utemeljenja za osnivanje, organiziranje i djelovanje škola na mađarskome jeziku (2006: 361–375). Polazi u analizi od školskih zakona iz 1874. i iz 1888. godine kojima je legalizirana mogućnost uspostave višejezičnoga obrazovanja na prostoru tadašnje Hrvatske. Rad je, mada povijesni, iznimno važan jer stavlja fokus na mađarski kao jezik manjine, a koji je nekoć bio i jezik vladajuće politike u drugoj polovici 19. stoljeća.

Tema o ne- i pod-zastupljenosti obrazovnih programa na jeziku manjina mnogo je puta aktualizirana i to najčešće za potrebe dnevne politike u RH te nerijetko samo kao usputna tema u brojnim hrvatskim medijima. Međutim, broj je objavljenih radova koji se stručno i znanstveno bave ovom problematikom neznatan. Izdvojili smo do sada dva rada, prvi koji govori o pravnim okvirima za provedbu obrazovanja na jeziku manjine i drugi rad koji govori o povijesnim aspektima uspostave obrazovnih programa na jeziku manjina. U nastavku ćemo izdvojiti nekolicinu radova koji u središte istraživanja stavljaju položaj i status jezika manjine gledano prvenstveno iz lingvističkoga aspekta. Donosimo ih prema kronološkome slijedu s obzirom na godinu objavljivanja.

Možda je najvažnija publikacija tiskana u novije vrijeme u Republici Hrvatskoj, a koja na jednome mjestu okuplja brojne rezultate istraživanja višejezičnosti u obrazovanju, zbornik radova Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku naslovljen *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja* prema ranije održanome skupu 2014. godine. U tome je zborniku sadržan velik broj radova koji uzimaju višejezičnost u središte istraživanja. Malo je, međutim, radova u kojima se opisuje i analizira rad i djelovanje programa obrazovanja na jeziku manjina na prostoru Republike Hrvatske. Jedan je od rijetkih radova onaj kojega potpisuje Iva Ivanković u kojemu donosi rezultate istraživanja o pristupima dvojezičnome obrazovanju u Republici Hrvatskoj u predškolskoj dobi. Ističe važnost i potrebu dodatnoga educiranja učitelja o zakonski utemeljenim modelima obrazovanja na jeziku manjina. Smatra kako je možda izostanak redovite edukacije razlog slabijega interesa za organizaciju i provedbu programa obrazovanja na jeziku manjina (2014: 44–55).

U novije su vrijeme objavljena dva bitna rada koja opisuju trenutno stanje o obrazovanju na jeziku manjina u Republici Hrvatskoj i oba su objavljena 2017. godine. Prvi je od njih rad Vesne Deželjin *Jezično planiranje u odnosu na malu jezičnu zajednicu (primjer italofone jezične zajednice u zapadnoj Slavoniji)* u kojemu

autorica na pregledan način opisuje stanje talijanskoga jezika u manjinskoj zajednici na području Slavonije. Kako je broj govornika talijanskoga jezika u stalnome padu naglašava kako su slabo i nikako iskorišteni postojeći zakonski modeli i mogućnosti o uspostavi programa obrazovanja na jeziku, u konkretnome slučaju, talijanske manjine na prostoru Slavonije.

Drugi je rad kojega potpisuje skupina autora¹⁵ usmjeren na osvježavanje potrebe za organizacijom i provedbom obrazovanih programa na jeziku manjina. Autori putem strukturiranoga intervjua i analize stanja i potreba najprije identificiraju izazove, potom i probleme vezane uz pristupe u provedbi obrazovanja na jeziku nacionalnih manjina. Predlažu modele kako bi se odgovorilo na izazove i na probleme na primjeren način s time da u prvome redu ističu potrebu za osnaživanjem potpore onim učiteljima koji u Republici Hrvatskoj provode ili planiraju provoditi programe obrazovanja na jeziku manjina prema nekom od postojećih zakonskih modela.

Fokus je istraživanja u ovome radu stavljen na analizu jezično-komunikacijskih ishoda učenja u dvojezičnome (mađarsko-hrvatskome) odjeljenju pa su stoga u pristupanju istraživačkome problemu neizostavni objavljeni radovi koji su nastajali u okviru projekata¹⁶ o hrvatskome kao drugome i stranome jeziku. Od 2005. godine¹⁷ do danas velik je broj objavljenih radova koji propituju stanje, potrebe i perspektive iz pozicije hrvatskoga kao inoga, stranoga, drugoga i nasljednoga jezika (prema Jelaska i sur. 2005). Posebno valja istaknuti rad nastao iz projekta o hrvatskome kao stranome i inome jeziku, a koji govori o strategijama u učenju, usvajanju i ovladavanju jezikom (Jelaska 2007: 83–99), a koji je pomogao u metodologiji promatranja i analize ishoda učenja u dvojezičnome razrednome okruženju. Na hrvatskome je jeziku nasreću, a uz donesene zakonske odredbe, bogata stručna i znanstvena građa za proučavanje dvo- i više-jezičnosti u obrazovanju pa u nastavku donosimo prikaz o iskorištenosti prava i mogućnosti na dvojezično i višejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj.

¹⁵ Smiljanić i sur. (2017: 19–30) donose rezultate istraživanja o višejezičnosti u radu naslovljenome *Izazovi provedbe politike višejezičnosti u Republici Hrvatskoj*.

¹⁶ Jedan od najznačajnijih znanstvenih projekata o hrvatskome kao drugome i stranome jeziku jest *Materinski i inojezični hrvatski* voditeljice dr. sc. Zrinke Jelaske financiran sredstvima tadašnjega MZOS-a (2004 – 2010). Kroz taj je projekt proučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika dobilo svoj puni znanstveni legitimitet.

¹⁷ Izlazak iz tiska knjige *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (Jelaska i sur. 2005) može se smatrati prekretnicom u pristupu, proučavanju (i poučavanju) te istraživanju dvojezičnosti i višejezičnosti iz perspektive hrvatskoga kao prvoga (polaznoga) jezika.

3.4. Obrazovanje manjina u RH

Sustav odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj obavlja se u predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama na njihovom jeziku i pismu, i to prema određenim modelima. Obrazovni program za pripadnike nacionalnih manjina određuje Ministarstvo znanosti i obrazovanja na prijedlog određenih institucija. U jedinicama lokalne uprave gdje nacionalne manjine čine većinu stanovništva mogu se otvoriti i posebne škole ili razredi s nastavom na jeziku i pismu nacionalne manjine.

Pravo na obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina prije svega regulirano je Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, kao i Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim školama i srednjim školama. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, svi pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na odgoj i obrazovanje na svom jeziku. Kako je ranije rečeno, odgoj i obrazovanje nacionalnih manjina odvija se u predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama, kao i drugim školskim ustanovama i kroz druge različite obrazovne procese poput seminara, ljetnih i zimskih škola, na način i pod uvjetima koji su određeni Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina.

Svi pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na osnivanje i pravni položaj školske ustanove s nastavom na svom jeziku i pismu, kao i na upravljanje tom ustanovom u skladu sa zakonima koji to propisuju. Međutim, ako ne postoje odgovarajući uvjeti za osnivanje manjinske škole, odgoj i obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina na njihovom se jeziku obavlja u razrednom odjelu ili skupini koji se ustrojavaju u školi s nastavom na jeziku i pismu nacionalne manjine ili školi s nastavom na hrvatskom jeziku i pismu. Ukoliko broj učenika, pak, ne zadovoljava broj koji je propisan za osnivanje razrednog odjela ili razredne skupine s nastavom na hrvatskom jeziku i pismu, ipak se može organizirati razred ili obrazovna skupina i za manji broj učenika koji pripadaju nacionalnim manjinama. Dakle, iako je Državnim pedagoškim standardom optimalan broj učenika u razrednom odjeljenju dvadeset, a najmanje četrnaest, razred u kojem se obavlja nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina može imati i manji broj učenika.

Nastavni plan i program koji je namijenjen učenicima koji pripadaju nacionalnim manjinama, mora uz opći dio, obvezno sadržavati i dio čiji je sadržaj

povezan sa specifičnostima nacionalne manjine, odnosno mora uključivati sadržaje o materinjem jeziku, književnosti, povijesti, zemljopisu i kulturnom stvaralaštvu nacionalne manjine. Dio nastavnog plana i programa koji je namijenjen obrazovanju nacionalnih manjina pod nadzorom je Ministarstva znanosti i obrazovanja koje ga organizira na temelju mišljenja udruga nacionalnih manjina. Svi učenici koji se obrazuju po programu prilagođenom pripadnicima nacionalnih manjina, obvezno moraju usvojiti i hrvatski jezik i latinično pismo prema utvrđenom nastavnom planu i programu.

Ako je na određenom području Republike Hrvatske statutom grada ili općine utvrđena ravnopravna službena uporaba manjinskog jezika i pisma, tada se učenicima koji pohađaju školu s nastavom na hrvatskom jeziku i pismu mora omogućiti obrazovanje na njihovom jeziku i pismu. U školi koja ima nastavu na jeziku i pismu nacionalne manjine, odgojno-obrazovni rad obavljaju nastavnici iz reda nacionalnih manjina koji su potpuno ovladali jezikom nacionalne manjine. Ako takvih nastavnika nema, odgojno-obrazovni rad mogu obavljati nastavnici koji ne pripadaju nacionalnoj manjini, ali u potpunosti vladaju manjinskim jezikom i pismom. Što se tiče školske administracije, odnosno pedagoške dokumentacije, dokumentacije razrednog odjela i obrazovne ustanove u školi s nastavom na jeziku i pismu nacionalne manjine, ona se istovremeno sastavlja na hrvatskom jeziku i latiničnom pismu te na jeziku i pismu nacionalne manjine. U tijelima upravljanja škole s nastavom na manjinskom jeziku i pismu mora biti najmanje natpolovična većina članova koji pripadaju nacionalnoj manjini. Sve škole s nastavom na manjinskom jeziku i pismu imaju pravo koristiti udžbenike iz matične zemlje, ali uz odobrenje Ministarstva znanosti i obrazovanja.

3.5. *Jaki i slabi modeli obrazovanja nacionalnih manjina*

Nekoliko je puta do sada naglašena važnost o postojanju obrazovnoga sustava s ciljem očuvanja manjinskih jezika, osobito ono obrazovanje koje se provodi na materinskome jeziku manjine. Važnost takvoga obrazovnoga sustava istaknuta je i u Okvirnoj konvenciji za zaštitu nacionalnih manjina kao i u Europskoj povelji o regionalnim i manjinskim jezicima. Vijeće Europe ističe kako različiti čimbenici utječu na očuvanje jezičnoga naslijeđa i jezične raznovrsnosti te ističe kako u tome očuvanju značajnu ulogu igra pedagoški standard i politička upotreba u pojedinoj

zemlji članici Unije. S time u vezi parlamentarna je skupština Vijeća Europe u svojoj preporuci o važnosti dvojezičnog obrazovanja naglasila kako bi sve učenike čiji je materinski jezik različit od službenoga jezika države u kojoj žive trebalo poticati na učenje materinskoga jezika. Dakako, uz to bi trebali ovladati i službenim jezikom svoje zemlje.

Nije potrebno posebno naglašavati kako jezik ima bitnu ulogu u komunikaciji tijekom obrazovanja, služi prijenosu informacija, pomaže pri usvajanju gradiva i uspješno ovladavanje jezikom doprinosi i uspješnijemu obrazovanju u konačnici. Stoga kada se govori o programima dvojezičnoga obrazovanja, bitno je krenuti od shvaćanja pojma materinskoga jezika. U Republici se Hrvatskoj obrazovanje provodi na materinskome jeziku većinskoga dijela stanovništva i taj je jezik hrvatski. Međutim, taj je materinski jezik u obrazovanju ponekad obilježen dvama značenjima:

1. materinski se jezik postavlja nasuprot stranome jeziku (odnosno stranim jezicima) kao službeni jezik obrazovanja;
2. materinski jezik koji je službeni jezik obrazovanja ne obuhvaća one pojedince iz regionalne zajednice koji nedovoljno poznaju ili koji uopće ne znaju taj službeni jezik obrazovanja.

Kako je onda moguće provesti program obrazovanja, a da svi korisnici (učenici) toga obrazovanja mogu bez poteškoća pratiti program kroz sve njegove razine (od početka osnovne pa do kraja srednje škole). Pojedine europske zemlje stoga često kao osnovni uvjet za integraciju pripadnika manjina postavljaju znanje službenoga jezika države u kojoj se manjina obrazuje. Takva je politika, dakako, štetna za sve one učenike koji ne poznaju službeni jezik obrazovanja, ugrožava se time mogućnost bilo kakvoga uspjeha takvih učenika te se stvaraju velike podjele među skupinama onih koji znaju i onih koji ne znaju jezik. Zbog toga je zakonodavac dao mogućnost organizacije i provedbe obrazovanja na jeziku manjine, odnosno ostavljena je zakonska mogućnost organiziranja dvojezičnoga obrazovanja. Razvoj sustava dvojezičnoga obrazovanja u Europi krenuo je organizirano s uključivanjem većega broja učenika pripadnika useljeničkih zajednica od sedamdesetih godina prošloga stoljeća pod nazivom interkulturno obrazovanje (eng. *intercultural education*) najprije u zemljama zapadne Europe (Njemačka, Velika Britanija, Nizozemska), kasnije se proširuje na skandinavske zemlje (Norveška, Švedska) dok se u izvanoeuropskim obrazovnim sustavima, primjerice u SAD-u i Kanadi, u

početcima određivao kao multikulturno obrazovanje (eng. *multicultural education*) (usp. Puzić 2007: 375). Iz takvoga će se, interkulturnoga i multikulturnoga, pristupa razvijati i stvarati novi modeli dvojezičnoga obrazovanja. Najprije su to tijekom osamdesetih godina prošloga stoljeća različiti oblici izvannastavnih aktivnosti na drugome jeziku, dopunska ili dodatna nastava namijenjena useljeničkoj populaciji učenika kako bi usavršili većinski jezik i ojačali kompetencije iz znanja većinskoga jezika. Tek će kasnije, a ponajviše u devedesetima prošloga stoljeća, doći do stvaranja obrazovnih modela dvojezičnih razrednih odjeljenja kroz tzv. eksperimentalne dvojezične razrede.

U Republici je Hrvatskoj zakonska mogućnost organizacije i provedbe obrazovanja na jeziku manjine slabo iskorištena, a da bi se utvrdili stvarni razlozi slabe i nedovoljne zastupljenosti obrazovanja na jeziku manjina valjalo bi u skoroj budućnosti provesti iscrpno istraživanje. Donosimo u nastavku dijelove koje propisuje Preporuka 1740 iz 2006. godine, a koju je donijela i usvojila Parlamentarna skupština Vijeća Europe. Prema Preporuci prvo se odbacuju politički ciljevi koji se nerijetko koriste u provođenju politike dvojezičnoga obrazovanja te se kroz daljnji tekst Preporuke naglašava kako je uspješnost dvojezičnoga obrazovanja uvelike ovisna o prethodnim iskustvima, ali i o postavljenim ciljevima sudionika dvojezičnoga obrazovanja (Lüdi 2006). Ono što je dosadašnja praksa provedbe dvojezičnoga obrazovanja u nekim europskim zemljama proizvela jesu dva vidljiva modela utemeljena na smjernicama Preporuke, a to su jaki model dvojezičnoga obrazovanja i slabi model dvojezičnoga obrazovanja. Na tim će osnovama i hrvatski obrazovni sustav utemeljiti modele, ali kroz opise model A, model B i model C.

Jaki model dvojezičnoga obrazovanja ima za cilj pružiti stvarno dvojezično (ili višejezično obrazovanje) i dvopismeno znanje i taj je model teško provediv zbog niza nedorečenosti oko mjerljivosti ishoda učenja na kraju obrazovanja unutar jakoga modela.

Slabi model pak s druge strane ima za cilj osigurati dvojezično obrazovanje koje je dobar prijelaz na stopostotnu jednojezičnost u obrazovanju. Lüdi (2006: 12), držeći se teksta Preporuke i analize stanja dvojezičnosti u obrazovnome sustavu, izdvaja kako je „slabi obrazovni dvojezični model tradicionalan“ jer takav, iako slab, sprečava trajan gubitak materinskoga jezika pripadnika govornika manjinskoga jezika. Bez obzira na model, bio on jaki ili slabi, važno je da dvojezični model bude

trajnije i da on započne što je ranije moguće (najbolje od početka prvoga razreda osnovne škole).

Uspoređujući uspostavu dvojezičnoga obrazovanja s ostalim europskim zemljama u Republici Hrvatskoj supostoje tri modela koja svoje uzore imaju u jakome i slabome modelu drugih europskih država. U nastavku donosimo prikaz svakoga od modela od kojih model B izabran za uspostavu i provedbu hrvatsko-mađarskoga dvojezičnoga obrazovanja u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi.

4. OBRAZOVANJE NA JEZIKU MANJINA PO MODELIMA A, B I C

4.1. Ustavna i zakonska osnova za obrazovanje na jeziku manjina

Pripadnici nacionalnih manjina pravo za odgoj i obrazovanje na svome jeziku i pismu ostvaruju u skladu s Ustavom Republike Hrvatske, Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina te Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina.¹⁸ Uz to pripadnici nacionalnih manjina imaju mogućnost obrazovati se na materinskome jeziku na svim stupnjevima obrazovanja (od predškolskoga do visokoškolskoga), a jezici na kojima se izvodi nastava mogu se svrstati u dvije grupe na: (a.) teritorijalne ili manjinske jezike i (b.) neteritorijalne. Prema tekstu Europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima, odnosno prema Odluci o ratifikaciji Zakona o potvrđivanju europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima pripadnici nacionalnih manjina ostvaruju unutar granica RH pravo na uspostavu i provedbu najčešće dvojezičnoga modela obrazovanja, a prema trima osiguranim modelima.

4.2. Opis postojećih modela obrazovanja na jeziku manjina

Ono što valja istaknuti kao vrednotu u sustavu hrvatskoga obrazovanja jest mogućnost pripadnicima nacionalnih manjina da svoje ustavno pravo na odgoj i obrazovanje ostvaruju po trima modelima i posebnim oblicima školovanja:

- model A – nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina

¹⁸ Cjeloviti dokumenti, pravilnici i smjernice za provedbu jednoga od triju modela obrazovanja manjina na prostoru Republike Hrvatske dostupni su i nalaze se na službenim stranicama hrvatskoga Ministarstva znanosti i obrazovanja. Detaljno na: <<https://mzo.hr/hr/rubrike/nastavni-planovi-programi-0>> (zadnji pristup 20. kolovoza 2018. godine).

- model B – dvojezična nastava
- model C – njegovanje jezika i kulture

Uz modele A, B ili C koje osiguravaju hrvatski zakoni, moguće je provoditi i sljedeće mogućnosti s ciljem brige i njegovanja materinskoga jezika svih pripadnika manjine, a to su: (a.) povremeno uključivanje pojedinoga oblika nastave na jeziku nacionalne manjine koji se uči kao jezik sredine; (b.) posebni oblici nastave (primjerice ljetna škola, zimska škola, dopisno-konzultativna nastava i dr.); (c.) posebni programi za uključivanje učenika romske populacije¹⁹ u odgojno-obrazovni sustav.

Tri su modela ponuđena i opisana u strateškim dokumentima i kao takvi predstavljaju osnovu za provođenje jednoga od oblika dvojezične nastave u sustavu osnovnoškolskoga i(li) srednjoškolskoga obrazovanja. Opisujemo ih ukratko u nastavku kako bi se zaokružila slika koja prikazuje sustav obrazovanja zasnovan na jeziku nacionalnih manjina.

4.2.1. Model A

Prema modelu A cjelokupna se nastava odvija na jeziku i pismu nacionalnih manjina, ali uz obvezu učenja hrvatskoga jezika u istome broju nastavnih sati kao u nastavi materinskoga jezika. Uz to, učenici imaju pravo i obvezu učiti dodatne sadržaje koji su važni za manjinsku zajednicu.

Ovaj se model nastave provodi u posebnoj ustanovi, ali ga je moguće provoditi i u školama s nastavom na hrvatskome jeziku u posebnim razrednim odjelima s nastavom na jeziku i pismu manjine. U ovaj su model obrazovanja uključeni učenici koji pripadaju češkoj,²⁰ mađarskoj,²¹ srpskoj²² i talijanskoj²³ nacionalnoj manjini.

¹⁹ Posebni programi obrazovanja koji se odnose na obrazovanje romske manjine regulirani su posebnim uredbama i pravilnicima i neće se dodatno u ovome radu analizirati. Više o oblicima organizacije nastave za pripadnike romske zajednice na: <<https://mzo.hr/hr/rubrike/odgojno-obrazovni-programi-za-rome>> (zadnji pristup 12. kolovoza 2018.).

²⁰ OŠ Jana Amosa Komenskog u Daruvaru, Češka osnovna škola Josipa Ružičke u Konačnici i OŠ Ivana Nepomuka Jemeršićau Grubišnome polju.

²¹ OŠ Zmajevac, OŠ Lug, Prosvjetno-kulturni centar Mađara u Hrvatskoj Osijek, OŠ Korog te srednja škola s nastavom na mađarskome jeziku u Prosvjetno-kulturnom centru Mađara u Hrvatskoj u Osijeku.

²² OŠ Jagodnjak, OŠ Borovo, OŠ Ilača-Banovci, OŠ Dragutina Tadijanovića Vukovar; OŠ Negoslavci, OŠ Markušica, OŠ Siniše Glavaševića Vukovar, OŠ Bijelo Brdo, OŠ Nikole Andrića Vukovar, OŠ Bobota, OŠ Trpinja, OŠ Stari Jankovci, OŠ Franje Tuđmana Beli Manastir, OŠ Mirkovci, OŠ Bršadin te srednje škole s nastavom na srpskome jeziku i ćirilicom pismu (Gimnazija Vukovar, Ekonomska škola Vukovar, Tehnička škola Nikole Tesle Vukovar, Druga srednja škola Beli

Prema podacima iz 2009. godine u ovaj je model bilo uključeno 4 526 učenika (usp. Dobek 2013: 60 – 71).

4.2.2. Model B

Kroz uspostavu modela B nastava se izvodi na hrvatskome jeziku i jeziku i pismu nacionalne manjine, tj. to je dvojezični oblik nastave. Na hrvatskome se jeziku sluša prirodna skupina predmeta, a na jeziku i pismu nacionalne manjine društvena skupina predmeta. Nastava se provodi u školi s nastavom na hrvatskom jeziku, ali u posebnim razrednim odjeljenjima.

Po ovome se modelu obrazuju pripadnici mađarske i češke nacionalne manjine,²⁴ a prema dostupnim podacima ovim je modelom 2009. godine obuhvaćao 63 učenika.

4.2.3. Model C

Osigurani model C podrazumijeva učenje jezika i kulture nacionalne manjine, odnosno njegovanje jezika i kulture odvija se po posebnome programu koji obuhvaća nastavu iz jezika i književnosti nacionalne manjine, povijesti, zemljopisa, likovne i glazbene kulture.²⁵ Cjelokupni nastavni program odvija se na hrvatskom jeziku i pismu, a dva do pet školskih sati posvećeno je njegovanju jezika i kulture nacionalne manjine. Dodatna satnica od pet školskih sati obuhvaća nastavu jezika i književnosti nacionalne manjine, povijesti, geografije, likovne i glazbene kulture.

Manastir, Srednja škola Dalj, Srpska pravoslavna opća gimnazija „Kantakuzina – Katarina Branković“, Zagreb).

²³ OŠ Belvedere – Scuola elementare Belvedere Rijeka, OŠ Dolac – Scuola elementare Dolac, Rijeka, OŠ Gelsi – Scuola elementare Gelsi, Rijeka, OŠ – Scuola elementare „San Nicolo“ Rijeka, Talijanska osnovna škola Buje – Scuola elementare Italiana Buie, Talijanska osnovna škola Novigrad – Scuola elementare Italiana Cittanova, Osnovna škola Vodnjan – Scuola elementare Digano, Osnovna škola – Scuola elementare Giuseppina Martinuzzi Pula – Pola, Talijanska osnovna škola – Scuola elementare Italiana Bernardo Parentin Poreč – Parenzo, Talijanska osnovna škola Bernardo Benussi, Rovinj, Talijanska osnovna škola Galileo Galilei te srednje škole s nastavom na talijanskome jeziku Srednja talijanska škola - Rijeka – Scuola media superiore Italiana – Fiume, Talijanska srednja škola – Scuola media superiore Italiana „Leonardo da Vinci“, Talijanska srednja škola „Dante Alighieri“ – Scuola media superiore Italiana „Dante Alighieri“ Pula, Talijanska srednja škola Rovinj, Rovinj – Scuola media superiore Italiana, Rovigno.

²⁴ Češki: osnovna škola s dvojezičnom nastavom (Češka OŠ Josip Ružička, Končanica) i srednja škola s dvojezičnom nastavom (Gimnazija Daruvar); mađarski: osnovna škola s dvojezičnom nastavom (na mađarskom i hrvatskom jeziku) OŠ Ivana Gundulića, Zagreb; srpski: osnovna škola s dvojezičnom nastavom OŠ Ernestinovo, Ernestinovo

²⁵ U RH su prema modelu C zastupljeni sljedeći manjinski jezici i kulture s ciljem očuvanja i njegovanja manjinskoga jezika i kulture: albanski, češki, mađarski, makedonski, njemački, rusinski, ruski, slovački, slovenski, srpski, talijanski i ukrajinski.

Model C odnosi se i na razrednu i na predmetnu nastavu i ovaj je model 2009. godine obuhvaćao 2 317 učenika.²⁶

4.3. Zastupljenost modela u redovitome obrazovnome sustavu

Svi učenici koji pripadaju nacionalnim manjinama, a nisu obuhvaćeni navedenim modelima, odnosno nemaju mogućnosti obrazovati se prema postojećim modelima, obrazuju se na daljinu, kroz različite oblike dopisno-konzultativne nastavi ili u ljetnim i zimskim školama te u skladu s postojećim pravilnicima za obrazovanje takve skupine učenika. Nadležno ministarstvo odgovorno je za sufinanciranje organizacije i provođenje posebnih oblika nastave.²⁷

Kako bi se ostale učenike koji nisu pripadnici nacionalnih manjina potaknulo na prihvaćanje i toleranciju manjinskih učenika, kroz obvezne predmete propisane nastavnim planom i programom obrađuju se teme demokratskog građanstva te kulturne različitosti i snošljivosti. Ova načela također su ugrađena i u ciljeve odgojno-obrazovnog sustava određena Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim školama i srednjim školama, članku 4., stavcima 2 i 3.

Prema Izvješću o provedbi Akcijskog plana za provedbu Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina za razdoblje od 2011. do 2013. godine, za 2011. godinu pokazalo se da je „učinjen značajan pomak u poboljšavanju kvalitete nastave na jeziku i pismu nacionalnih manjina sufinanciranjem izrade autorskih udžbenika (na češkom, mađarskom, srpskom i talijanskom jeziku) koji odgovaraju nastavnom planu i programu te sufinanciranjem prevođenja većeg broja potrebnih udžbenika za osnovnoškolsko obrazovanje (za češku, mađarsku, srpsku i talijansku nacionalnu manjinu)“ (Izvješće 2012: 12).

Također je, a kako prikazuje Izvješće iz 2012. godine, povećan i broj romske djece koja su uključena u integrirani predškolski odgoj te učenika u redovito osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, kao i broj studenata uključenih u visokoškolsko obrazovanje.

Uz to su pozitivno riješeni i određeni problemi povezani s uključivanjem učenika koji pripadaju nacionalnim manjinama u program učenja materinskoga

²⁶ Svi su podatci s opisom modela preuzeti iz Izvješća o provedbi Akcijskog plana za provedbu Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina (2012).

²⁷ O pripremljenoj i dopunskoj nastavi za sve učenike koji ne poznaju hrvatski jezik za potrebe obrazovanja više na: <https://mzo.hr/hr/dopunska-nastava-za-ucenike-koji-zapocinju-odnosno-nastavljaju-obrazovanje-u-republici-hrvatskoj> (zadnji pristup 20. srpnja 2018.).

jezika i kulture po Modelu C. Dodatno su svi učenici koji slušaju gimnazijski i četverogodišnji strukovni program na jeziku i pismu nacionalnih manjina imali pravo polagati državnu maturu na svome materinskome jeziku.

Nadalje, a prema podacima dostupnim iz Izvješća, školske je godine 2011./2012. u osnovnoškolski odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina u sva tri modela bilo je uključeno 6 830 učenika u 140 osnovnih škola, podijeljenih u 680 razrednih odjela i obrazovnih skupina:

- model A obuhvaćao je pet županija, a bilo je uključeno 4 242 učenika u 35 osnovnih škola, podijeljenih u 313 razrednih odjela;
- model B primjenjivao se u tri županije, a uključivao je 29 učenika u tri osnovne škole;
- model C osigurao je obrazovanje za 2 609 učenika u 102 osnovne škole u 18 županija.

Srednjoškolskim je pak obrazovanjem na jeziku i pismu nacionalne manjine školske godine 2011./2012. u svim modelima obuhvaćeno 1 697 učenika u 21 srednjoj školi podijeljenih u 152 razredna odjela (Model A i B) te 20 razrednih skupina (Model C). Osnovni je cilj analiziranoga Izvješća dati prikaz potpune primjene članka 11. Ustavnoga zakona o pravima nacionalnih manjina za sve nacionalne manjine koje za to iskažu interes, ali i poticanje korištenja prava na obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina onih pripadnika koji su dio slabije organiziranih zajednica nacionalnih manjina.

Prije dvadesetak godina krenuo je u zagrebačkoj osnovnoj školi Ivana Gundulića dvojezični mađarsko-hrvatski program obrazovanja od prvoga do kraja trećega razreda. Održao se do današnjih dana i u nastavku se usredotočujemo na analizu i opis rada dvojezičnoga mađarskoga-hrvatskoga odjeljenja prema utvrđenoj metodologiji i ranije određenim hipotezama.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U osnovnoj školi Ivana Gundulića u Zagrebu prema modelu B obrazovanja na jeziku manjine od školske je godine 1996./1997. uveden program dvojezičnoga mađarsko-hrvatskoga odjeljenja. Izabrali smo ga za predmet istraživanja kako bismo u nastavku rada predstavili praktičnu provedbu i funkcioniranje modela B u dvojezičnome odjeljenju u sustavu redovitoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

5.1. Uzorak istraživanja

Uzorak koji smo uzeli za potrebe ovoga istraživanja učiteljica je (ujedno i pokretačica) kombiniranoga dvojezičnoga odjeljenja prema odobrenome modelu B u zagrebačkoj OŠ Ivana Gundulića. Osmišljavanje plana rada prema važećemu kurikulumu i dalje prema stavkama iz donesenoga plana i programa²⁸ za šk. god. 2017./2018. (prilagođenome u pojedinim dijelovima za potrebe organiziranja dvojezičnoga mađarsko-hrvatskoga izvođenja nastave), cjelokupnu organizaciju rada i provedbu dvojezičnoga programa od samoga pokretanja 1996. godine vodi i koordinira učiteljica Hajnalka Draganić (dalje u tekstu ispitanica) koja je dragovoljno dala pristanak za sudjelovanje u ovome istraživanju. U intervjuu je koji će kasnije poslužiti kao izvor za obradu podataka na samome početku iznijela podatke o odjeljenju u kojemu nastavu pohađaju učenici prema modelu B u ovoj zagrebačkoj školi. Unutar modela B u ovoj je školi (dvojezično izvođenje nastave) upisano petnaest (15) učenika od kojih su četiri (4) učenika prvoga razreda, četiri su (4) učenika drugoga te je sedam (7) učenika trećega razreda. Polaskom u četvrti razreda, kada ujedno i završava dvojezično obrazovanje, učenici nastavljaju obrazovanje u jednojezičnoj nastavi kao i ostali učenici škole. Ovaj je, dakle, model B u programu cjelodnevnog nastave (od 8.00 do 16.00 sati tijekom radnoga tjedna od ponedjeljka do petka).

Školskim je kurikulumom²⁹ predviđeno, a među istaknutim temeljnim kompetencijama koje učenici moraju savladati, komunikacija na stranim jezicima, a

²⁸ Ključni dokumenti za potrebe istraživanja (kurikul i donesni plan i program) dostupni su na službenim internetskim stranicama škole. Više na: <<http://www.os-igundulica-zg.skole.hr/skola/zakonodavstvo>>; zadnji pristup 13. rujna 2018. godine.

²⁹ Više na: <http://www.os-igundulica-zg.skole.hr/upload/os-igundulica-zg/images/static3/949/File/KURIKUL_O%C5%A0_I.Gunduli%C4%87a_2017_2018.pdf>, zadnji pristup 14. rujna 2018. godine.

potom i savladana kompetencija o kulturnom svijesti. Upravo bi se ove dvije temeljne kompetencije mogle uzeti kao početna baza na kojima počiva i utemeljeni model B u ovoj školi.

Isto je tako donesenim planom i programom koji je važio u prošloj školskoj godini (2017./2018.) istaknuta potreba za njegovanjem i daljnjim poticanjem rada mađarsko-hrvatskoga dvojezičnoga odjeljenja u ovoj zagrebačkoj školi. Iz Plana je i programa OŠ Ivana Gundulića vidljiv nastavni (tjedni i godišnji) angažman učitelja u dvojezičnome odjeljenju (v. str. 12 Plana). U dijelu Plana koji se odnosi na podatke o učenicima i razrednim odjelima istaknuto je da u programu cjelodnevnoga boravka radi i dvojezično mađarsko-hrvatsko odjeljenje³⁰ te je nadalje kroz cijeli dokument uključene i opisane sve planirane aktivnosti koje se, uz redovitu nastavu na materinskome jeziku, odnose i primjenjuju i za rad u dvojezičnome odjeljenju (primjerice terenska nastava, zajedničke školske aktivnosti i projekti, proslave i događanja i dr.).

5.2. Instrument istraživanja

Kako je u ovome istraživanju svrha predstaviti jezično-komunikacijske ishode u dvojezičnome hrvatsko-mađarskome odjeljenju koncipiranome prema modelu B, za instrument je istraživanja izabran, izrađen i proveden intervju s kompetentnom ispitanicom koja već više od dva desetljeća izravno koordinira rad modela B. Kroz strukturirana pitanja intervju ispitanica je jasnim i ciljanim odgovorima pomogla u prikazivanju funkcioniranja modela B objasnivši kroz svoje odgovore ideju postanka i početak programa B u ovoj školi, njegovu provedbu, realizaciju i dosadašnji razvoj dvojezičnoga odjeljenja po modela B u zagrebačkoj OŠ Ivana Gundulića. Uz intervju s ispitanicom analizirana su i uzeta kao instrument za ovo istraživanje dva dokumenta iz kojih se može pratiti rad dvojezičnoga odjeljenja. Prvi je Školski

³⁰ U Planu je i programu za prošlu godinu (str. 15) ukratko opisan rad dvojezičnoga odjeljenja, cit. „U našoj se školi odvija dvojezična nastava na hrvatskom i mađarskom jeziku za učenike mađarske nacionalnosti od I., II. i IV. razreda. Nastava je organizirana u dva kombinirana razredna odjeljenja koji trenutno vode učiteljice Hajnalka Draganić, Željka Barković i Katalin Urkom-Lorencz. Dio učenika koji su završili IV. razred nastavlja se školovati u našoj školi, a neki se uključuju u redovne razrede po mjestu stanovanja. Učenici mađarske nacionalnosti od V. do VIII. razreda iz cijelog Zagreba imaju također mogućnost njegovanja materinskog jezika i kulture na nastavi prema modelu C, koja se odvija preko tjedna i subotom u našoj školi, a nastavu izvodi učiteljica Hajnalka Molnar.“

kurikul OŠ Ivana Gundulića, a drugi je dokument Godišnji plan i program OŠ Ivana Gundulića za školsku godinu 2017/2018. Oba su dokumenta usklađena s odredbama propisanim Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina.

5.3. Ciljevi istraživanja

Temeljni je cilj istraživanja bio utvrditi jezično-komunikacijske ishode nastave u dvojezičnome hrvatsko-mađarskome programu, odnosno dodatni je cilj bio ispitati funkcioniranje dvojezičnosti kako bi se stvorila jasna slika o tomu kako i na kojoj razini funkcionira model B na izabranome primjeru dvojezičnoga mađarsko-hrvatskoga obrazovnog programa. U skladu su s time ciljevi ovoga istraživanja sljedeći:

- 1) analizirati ostvarenje jezično-komunikacijskih ishoda učenja obaju jezika nakon završenoga obrazovanja u dvojezičnome programu;
- 2) analizirati istražiti jezične sličnosti i razlike među učenicima u dvojezičnome programu prema iskazu učiteljice mađarskoga jezika;
- 3) ispitati stav učiteljice o uspostavljenom modelu B isticanjem prednosti i nedostataka ovakvoga modela obrazovanja.

5.4. Hipoteze istraživanja

U skladu s temeljnim ciljevima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

- H1: ne očekuje se da su učenici nakon završenoga programa dvojezičnoga obrazovanja dvojezični u govoru i pismu.
- H2: očekuje se da su jezično znanje, jezične kompetencije i ishodi učenja jezika bolji i razvijeniji na većinskome (hrvatskome) jeziku u odnosu na manjinski (mađarski) jezik.
- H3: očekuje se da izloženost manjinskome jeziku pridonosi očuvanju, ali ne i znanju manjinskoga jezika u dvojezičnome razrednome odjeljenju.
- H4: pretpostavlja se da su održivost i daljnji napor oko provođenja dvojezičnoga modela B ovisni isključivo o entuzijazmu i kompetencijama pojedinaca i nisu sustavna (državna) politika za održivost i daljnji razvoj sustava dvojezičnosti u obrazovanju.
- H5: očekuje se da je izostanak stalnoga usavršavanja, slaba zastupljenost studijskih programa koji obrazuju buduće nastavnike za rad u dvojezičnim i

višejezičnim odjeljenjima kao i izostanak institucionalne potpore razlog niza teškoća u provođenju programa dvojezičnoga obrazovanja u RH.

- H6: pretpostavlja se da je (prava) dvojezičnost izvođača programa prema modelu B presudna za kvalitetnu provedbu ishoda učenja.

5.5. Metode istraživanja

U ovome je istraživanju proveden intervju s ispitanicom koja je iznijela svoja iskustva na temelju dvadesetogodišnjega neposrednoga rada u dvojezičnome odjeljenju, analiziran je Kurikul OŠ Ivana Gundulića i Plan i program rada OŠ Ivana Gundulića. Najprije je ispitanica predstavila provedbu i organizaciju obrazovanja utemeljenoga na modelu B s mađarsko-hrvatskim programom, a potom su i dva ključna dokumenta analizirana kako bi se došlo do rezultata za potrebe istraživanja. Da bi se potvrdile (ili osporile) postavljene hipoteze u ovome radu ispitanica je ponudila iscrpne i jasne odgovore na dvadeset i sedam (27) ciljano usmjerenih pitanja, a važeći su dokumenti kao dodatni izvori pomogli (i omogućili) najprije iznošenje rezultata, a potom i donošenje zaključaka o funkcioniranju dvojezičnoga programa prema modelu B u redovitom obrazovanju na području Republike Hrvatske. Ono što je bilo iznimno važno kod izbora metode za istraživanje jest koncepcija intervjuja. Naime, intervju je izabran za potrebe ovoga istraživanja jer je koncepcijski usredotočen na promatranje sadašnjih i otvaranje budućih perspektiva te je kao forma pomogao u istraživanju za stvaranje potpunoga uvida u do sada nedovoljno istraženome području rada i funkcioniranja modela B (dvojezičnoga obrazovanje) ne samo u ovoj školi već na prostoru Republike Hrvatske. Kako nije bilo vremena (a ni mogućnosti) u više generacije pratiti razvoj modela B, odlučili smo ga proučiti (i istražiti) najprije kroz iskustvo ispitanice, a potom i kroz važeće (pro)pisane pravne okvire, najprije Kurikul škole te potom i Plan i program rada škole.

5.6. Rezultati istraživanja

Prvom se hipotezom (H1) provjeravalo jesu li učenici, a nakon završenoga programa dvojezičnoga obrazovanja, u potpunosti dvojezični u govoru i pismu. Ispitanica je objasnila kako učenici koji pohađaju nastavu u dvojezičnome programu najlakše savladavaju i automatiziraju govor na većinskome, dakle, hrvatskome

jeziku. Govor koji je konstanta i koji je nužan za nastavak osnovnoškolskoga obrazovanja nakon završenoga programa u dvojezičnome odjeljenju pripada hrvatskome jeziku i on dominantan u odnosu na manjinski (mađarski) jezik. Dakle, kako smo i pretpostavili, učenici nisu u potpunosti dvojezični u govoru i pismu.

Potvrđena je i druga postavljena hipoteza (H2) jer se očekivalo da su jezično znanje, jezične kompetencije i ishodi učenja jezika bolji i razvijeniji na većinskome (hrvatskome) jeziku u odnosu na manjinski (mađarski) jezik. Prema stavu ispitanice, tome je tako jer su učenici konstantno izloženi većinskome jeziku i među njima dominiraju izvorni govornici većinskoga hrvatskoga jezika u skladu je s time manjinski jezik slabije zastupljen.

Treća se hipoteza (H3) o očekivanju da izloženost manjinskome jeziku pridonosi očuvanju manjinske kulture, tradicije i baštine, ali ne i znanju manjinskoga jezika u dvojezičnome razrednome odjeljenju pokazala utemeljenom i opravdanom. Naime, ispitanica koja koordinira i vodi dvojezični program primarno u svojem radu izrazitu pažnju posvećuju kulturološkim sadržajima s ciljem očuvanja baštine, povijesti i kulture koja pripada manjinskome (mađarskome) narodu. Ostali se sadržaji i glavnina ostalih obaveznih predmeta provodi na većinskome jeziku jer izvođačice dvojezičnoga programa u promatranome odjeljenju OŠ Ivana Gundulića nemaju osigurane za dvojezičnu nastavu kvalitetne udžbenike i knjige na dvama jezicima jeziku, a koji su istodobno usklađeni s važećim pravnim propisima i regulativama u RH kao i propisanim planovima i programima.

Četvrtom smo hipotezom (H4) pretpostavili (i težili potvrditi raniji stav) da su održivost i daljnji naponi oko provođenja dvojezičnoga modela B ovisni isključivo (i nerijetko samo) uz entuzijazam i dvojezične kompetencije pojedinaca te da nisu sustavna (državna) politika za kontinuiranu održivost i daljnji razvoj sustava dvojezičnosti u obrazovanju. Ova je hipoteza dijelom potvrđena jer se pokazalo da model B na promatranome primjeru funkcionira tako da se glavnina nastave izvodi na većinskome jeziku (prirodna grupa predmeta), a neznatan dio na manjinskome jeziku (jedan dio predmeta koji pripadaju društvenoj grupi) jer zakonodavac nije jasno propisao što i kada poučavati na manjinskome, a što i kada poučavati na većinskome jeziku u dvojezičnome programu. Što i kada će biti poučavano i na kojemu jeziku ostavljeno je na izbor izvođaču nastave.

Peta se hipoteza (H5) pokazala potvrđenom jer je istraživanje pokazalo da je stalno usavršavanje izvođača (i poučavatelja) u dvojezičnim obrazovnim programima

nedovoljno zastupljeno, neznatan je broj stručnih i ciljanih edukacija za jačanje kompetencija učitelja za rad u dvojezičnim odjeljenjima te je i kroz obavezni studij neznatan postotak zastupljenosti kolegija i programa koji svojim ishodima daju kompetenciju za buduće poučavatelje u dvojezičnim (i višejezičnim) obrazovnim sustavima.

Ono što smo od samoga početka uzeli kao bazičnu, početnu hipotezu, a usustavili je kao šestu i posljednju za potrebe ovoga istraživanja (H6) jest pretpostavka da je za kvalitetnu izvedbu dvojezičnoga programa presudna puna (potpuna, stopostotna) dvojezičnost izvođača. Potpuna dvojezična kompetencija izvođača pokazala se najvažnijom karikom za osiguravanje kvalitete dvojezičnoga programa. Kao problem za daljnji razvoj dvojezičnih programa prema modelu B ostaje ne baš ohrabrujuća činjenica da je u Republici Hrvatskoj neznatan broj stručno osposobljenih i educiranih poučavatelja, a koji su istodobno dvojezični govornici većinskoga i manjinskoga jezika.

6. ZAKLJUČAK

Sama je ideja za bavljenje ovom temom nastala iz potrebe prikazivanja stanja o tomu koliki je u hrvatskome obrazovnome prostoru sklad (ili nesklad) između postavljenih zakonskih okvira i provedbe obrazovanja na jeziku manjina. Istraživanjem smo se najprije fokusirali na opis uspostavljenih modela (A, B i C) koji u Republici Hrvatskoj osiguravaju i daju za pravo uspostavljanje i provođenje cjelokupnoga (ili dijela) osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja za one učenike kojima hrvatski nije prvi (odnosno nije materinski) jezik, zatim onim učenicima koji su pripadnici manjina ili su učenici pripadnici nekoga drugoga naroda, a hrvatski im je jezik drugi, strani, ini ili nasljedni.

Nastavljajući dalje s istraživanjem ove teme najprije smo se bavili zastupljenošću modela C u hrvatskome obrazovanju. To je model kojemu je za cilj očuvanje i njegovanje manjinskoga jezika i kulture. Došli smo do zanimljivih podataka kako je na prostoru RH ovaj model dobro zastupljen i uključuje velik broj učenika pripadnika manjina. Prema dostupnim izvješćima iz 2009. godine vidljivo je da je kroz program C prošlo više od dvije tisuće (2000) učenika i da su zastupljeni sljedeći jezici: albanski, češki, mađarski, makedonski, njemački, rusinski, ruski, slovački, slovenski, srpski, talijanski i ukrajinski.

Isto je tako i model A funkcionalan u sustavu obrazovanja u RH, uglavnom je zastupljen u redovitome obrazovanju u RH u mjestima i gradovima gdje veći postotak stanovništva pripada nekoj od manjina (češkoj, mađarskoj, srpskoj ili talijanskoj). Prema dostupnim izvješćima od prije nekoliko godina u RH se kroz model A obrazovalo preko četiri tisuće (4 000) učenika.

Međutim, za razliku od uspostavljenih modela C i modela A, zakonski je osiguran, ali slabo „uhodan“ model B. To je model cjelovitoga ili djelomičnoga obrazovanja kroz dvojezični program. Uspoređujući hrvatski model B s nekim drugim europskim zemljama vidljivo je da je i u drugim obrazovnim sustavima (primjerice u njemačkim ili švedskim) model dvojezičnoga obrazovanja slabo zastupljen. U budućnosti bi stoga trebalo krenuti s ciljanim komparativnim istraživanjima o razlozima podzastupljenosti dvojezičnoga redovitoga obrazovanja. Za potrebe smo ovoga istraživanja postavili u fokus model B na izabranome primjeru mađarsko-hrvatskoga odjeljenja u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi. Željeli smo najprije propitati jezične ishode takvoga dvojezičnoga obrazovanja i istražiti koje su

prednosti i manjkavosti provedbe modela B u redovitome hrvatskome obrazovanju. Pokazalo se da je model B jako slabo zastupljen, malo je odjeljenja u RH u kojima se provodi dvojezični obrazovni program te se nadalje pokazalo kako je niz otegotnih okolnosti koje doprinose slaboj zastupljenosti ovoga modela u hrvatskome obrazovanju (primjerice nepostojanje sustavne potpore mjerodavnih institucija, slaba zastupljenost udžbeničke građe na dvama jezicima, slaba osposobljenost i izostanak dodatne edukacije za rad u dvojezičnim odjeljenjima i dr.). S druge je pak strane ovo istraživanje pokazalo kako je provedba modela B usko vezana uz kompetencije i entuzijazam pojedinaca koji na sebe preuzimaju veliku odgovornost svjesnim uključivanjem u vođenje i koordiniranje dvojezičnih odjeljenja. Isto se tako nadalje pokazalo kroz ovo istraživanje da model B doprinosi razvoju kulturnoga pluralizma i razumijevanju i prihvaćanju druge kulture, običaja, tradicije i naslijeđa. Unatoč toj prednosti, a i u usporedbi s modelom A i modelom C, promatrani model B nema osiguran kontinuitet postojanja u budućnosti zbog, a kako smo istraživanjem zaključili, sljedećih čimbenika: slab je interes i odaziv roditelja za uključivanje djece u dvojezične obrazovne programe, kompleksna je metodičko-didaktička priprema za izvođenje dvojezičnoga programa, izostanak je kvalitetnih udžbenika i pomagala za rad u dvojezičnim odjeljenjima, izražena je nezainteresiranost učiteljskoga kadra za preuzimanje zahtjeve uloga poučavatelja u dvojezičnome odjeljenju, vidljiv je izostanak institucionalne potpore i ono što se pokazalo kao najveći razlog slabe zastupljenosti ovoga modela jest nepostojanje dvojezičnih učitelja s razvijenom kompetencijom za preuzimanje i vođenje dvojezičnoga odjeljenja.

Zaključno što možemo iznijeti, a općenito nakon provedenoga istraživanja o obrazovanju manjina u RH, jest činjenica da hrvatski zakonodavni okvir daje široke mogućnosti uključivanja manjina u sustav redovitoga obrazovanja, obrazovanje je na jeziku manjina zastupljeno i ima svoj kontinuitet (i zajamčenu budućnost). Međutim, ti isti zakonski kapaciteti nisu do kraja iskorišteni i u dosadašnjoj se praksi pokazalo da obrazovanje na jeziku manjina nerijetko služi kao dobar „fitilj“ za dnevno-politička prepucavanja. Ovim smo radom pokušali izići iz okvira dnevne politike i prvenstveni nam je cilj bio predstaviti funkcioniranje modela dvojezičnoga obrazovanja (prema modelu B), prikazati zatim prednosti (ali i nedostataka) takvoga modela i ono što smo postavili kao najvažnije – preispitati kakvi su stvarni i mjerljivi jezično-komunikacijski ishodi po završetku obrazovanja po ovakvome modelu.

Uvjereni smo da smo po provedenome istraživanju u svojim postavljenim ciljevima dobrim dijelom i uspjeli.

7. LITERATURA

7.1. Znanstvena i stručna literatura

- Arlović, Mato (2015). Ustavnopravni okvir za uređenje prava nacionalnih manjina u prijedlogu (šestih) promjena Ustava Republike Hrvatske. *Pravni vjesnik*, 31 (2), 43–76.
- Balta, Ivan (2006). Pravnopovijesni hrvatsko-mađarski odnosi od dualizma do propasti monarhije, s posebnim osvrtom po pitanjima obrazovanja, *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 43(3-4), 361–375.
- Bratulić, Ana, Siniša Smiljanić, Branka Drljača Margić i Tihana Kraš (2017). Izazovi provedbe politike višejezičnosti u Hrvatskoj. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 43/1, 19–30.
- Deželjin, Vesna (2017). Jezično planiranje u odnosu na malu jezičnu zajednicu (primjer italofone jezične zajednice u zapadnoj Slavoniji). *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 43/2, 331–342.
- Dobek, Tajana (2013). *Jezik i prava nacionalnih manjina u hrvatskom obrazovanom sustavu*. Filozofski fakultet u Zagrebu (diplomski rad u rukopisu).
- Domini, Mirjana (1987). Organizacija Ujedinjenih naroda i manjinsko pitanje. *Migracijske i etničke teme*, 3 (2), 139–148.
- Jelska, Zrinka i sur. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Zrinka (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 1 (3), 86–99.
- Jelaska, Zrinka; Cvikić, Lidija (2008). Procjenjivanje i vrjednovanje u hrvatskome jeziku. *Lahor*, 1 (5), 115–125.
- Lüdi, Georges (2006). *Položaj materinjeg jezika u školskom obrazovanju*. Parlamentarna skupština – položaj materinjeg jezika u školskom obrazovanju. Preporuka 1740.
- Mesić, Milan (2013). Pojam nacionalnih manjina i njihovo političko predstavljanje: slučaj Hrvatske. *Politička misao*, 50 (4), 107–131.
- Petričušić, Antonija (2013). Ravnopravna službena uporaba jezika i pisma nacionalnih manjina: Izvori domaćeg i međunarodnog prava, *Zagrebačka pravna revija*, 2(1), 11–39.

- Petrović, Elvira (2004). Kratka povijest ranog učenja stranih jezika: osječka iskustva. *Život i škola, L* (12), 24-32.
- Puzić, Saša (2007). Interkulturno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja. *Metodika* 8 (15), 373–389.
- Smith, Anthony D. (1995). *Nations and Nationalism in a Global Era*. Cambridge: Polity Press.
- Tatalović, Siniša (2001). Nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj. *Politička misao*, 38 (3), 95–105.
- Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*. Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa HDPL-a (2015) (Udier, S.L.i Cergol Kovačević, K. ur.), Zagreb: Srednja Europa.
- Wróblewski, Piotr (1996). National Minorities in Poland and Mechanism of Their Ethno-National Revival. *Migracijske i etničke teme*, 12 (4), 349–360.

7.2. Internetski izvori

- Godišnji plan i program rada OŠ Ivana Gundulića Zagreb, dostupno na: http://www.os-igundulica-zg.skole.hr/upload/os-igundulica-zg/images/static3/949/File/GPP_O, zadnji pristup 10. rujna 2018.
- Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole od školske godine 2014./2015. dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13199>, zadnji pristup: 27. svibnja 2018.
- Školski kurikulum OŠ Ivana Gundulića Zagreb, dostupno na: <http://www.os-igundulica-zg.skole.hr/upload/os-igundulica-zg/images/static3/949/File/KURIKUL>, zadnji pristup 10. rujna 2018.
- Udžbenički standard (NN7/07). dostupno na: <http://narodnenovine.nn.hr>, zadnji pristup: 27. svibnja 2018.
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (NN 51/00, 56/00). dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/318/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina>, zadnji pristup: 27. svibnja 2018.
- Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (NN 27/10, 57/11, 101/13). dostupno na: <http://narodne->

novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_03_27_644.html>, zadnji pristup: 27. svibnja 2018.

PRILOG 1: Strukturirani intervju

Kroz strukturirani intervju donosimo povijesni prikaz, organizaciju i provedbu modela B te analiziramo stanje i potrebe ovoga programa. U završenome (zaključnome) dijelu na jednome mjestu donosimo zaključke o prednostima (i manjkavostima) modela B čime smo ujedno i postigli glavni cilj koji smo postavili ovim radom – prikazati funkcioniranje modela B i osiguravanje dodatnih znanja za jačanje kompetencija učitelja koji u budućnosti planiraju kreirati programe za provedbu nekoga od postojećih modela za obrazovanje na jeziku manjina.

1) Kako je sve krenulo i kako izgleda danas?

Godine 1996. krenulo je dvojezično odjeljenje. Tada smo imali jedan razred s četiri upisana učenika. Ove godine (2017/2018) imamo upisanih trinaest učenika, tri su učenika u prvom razredu, sedam je u drugom, treći razred nema učenika (jer jedne godine nije bilo upisa prvoga razreda) te je u četvrtom troje učenika. Ne znam koliko ste upućeni u zakone i pravilnike o odgoju obrazovanja nacionalnih manjina, ali nacionalne manjine imaju pravo na tri modela obrazovanja: model A, model B ili model C.

2) Kako izgled model B u Vašoj školi?

Mi smo ustrojeni prema modelu B što znači da dio predmeta učenici slušaju na hrvatskome, a dio na mađarskome. Obično se društveni predmeti poučavaju na mađarskome, a prirodna skupina predmeta na hrvatskome jeziku. Tako primjerice matematika ide na hrvatskome, a priroda, glazbeni i dr. idu na mađarskome. Za te je učenike organizirana cjelodnevna nastava, što znači da učenici dođu u 8 sati i do 15.30 imaju nastavu, ne kontinuiranu jer bi to bilo previše sati. Prije podne imaju po 45 minuta, izmjenjuju se nastavni predmeti, nakon toga imaju ručak, slobodno organizirano vrijeme i nakon toga dolazi

onaj dio kada s učiteljicom koja je poslijepodne rade zadaću i uvježbavaju ono što smo radili prije podne (tu dolazi tri sata tjedno tjelesnoga i jedan sat glazbenoga koje rade s tom trećom učiteljicom). Prijepodne su odvojeni 1. i 4. razred, a u drugom turnusu su drugaši. Kolegica koja predaje matematiku i ja se izmjenjujemo, dok ona predaje hrvatski ili matematiku, ja sam s drugim razredom pa se onda zamijenimo s rasporedom. Naravno, tu upada još engleski i vjeronauk to zahtjeva dodatnu prilagodbu rasporeda i učitelja/nastavnika. Engleski predaju učiteljice koje inače predaju u ostalim jednojezičnim odjeljenjima, a glazbeni u 4 razredu predaje učiteljica glazbenog. Nakon ručka i slobodnog vremena svi zajedno su u ovoj učionici gdje vježbaju i rade zadaću i onda svi zajedno imaju engleski i glazbeni. Tjelesni je logično jer kako će te s tri učenika održati sat tjelesnog, a glazbeni je isto tako zgodnije da ih je više. Učiteljica koja prijepodne radi zna samo hrvatski, ja sam Mađarica, ali govorim oba jezika i učiteljica koja radi poslijepodne je dvojezična govornica hrvatskoga i mađarskoga jezika.

3) I na mađarskom?

I na mađarskom ubiti uče ih i hrvatski i mađarske pjesme.

4) Jesu li svi u kombiniranom odjelu?

Prvi i četvrti je miješan, znači to je kombinacija, drugi je poseban. Prijepodne, poslijepodne su svi zajedno. Poslijepodne je trostruka kombinacija.

5) Budući da su od 8 do 15.30 u školi, koliko sati tjedno imaju?

Evo ovako ja vam mogu pokazati raspored vi ga možete slikati, ako želite. To je za A model, za B model koristimo isti plan i program kao i za A model, postoji i C.

A	PONEĐJELJAK			UTORAK			SRIJEDA			ČETVRTAK			PETAK			
	I.	IV.	II.	I.	IV.	II.	I.	IV.	II.	I.	IV.	II.	I.	IV.	II.	
8 - 8,45	1	MJ	MJ	M	HJ	HJ	MJ	MJ	HJ	HJ	HJ	MJ	MJ	EJ	M	
8,50 - 9,35	2	M	M	MJd	M	M	PID	M	M	MJ	M	M	PID	PID	MJ	HJ
9,50 - 10,35	3	EJ	NJ	EJ	MJd	MJ	HJ	EJ	NJ	EJ	MJ	GK	HJ	HJ	HJ	MJ
10,40 - 11,25	4	HJ	HJ	LK	PID	PID	M	HJd	VJ	VJ	LK	LK	M	SRZ	SRZ	SRZ
11,30 - 12,15	5		VJ	VJ		EJ			PID	HJd		PID	Md	Md	Md	
12,20 - 13,05	6			HJd		MJd										
13,10 - 13,55	0	SV	SV	SV	SV	SV	SV	SV	SV	SV	SV	SV	SV	SV	SV	SV
14,00 - 14,45	1	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ
14,50 - 15,35	2	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ	DZ
	3	TZK	TZK	TZK	GK		GK	TZK	TZK	TZK	SV	SV	SV	TZK	TZK	TZK

INE

Slika 1. Tjedni raspored nastave u dvojezičnome odjeljenju

6) Nastavni materijal na / s kojim radite? Jeli to isključivo udžbenik? Pripremate li ih sami?

Dakle, sve udžbenike koje koristimo što je tiče matematike i hrvatskog su udžbenici koje koriste redovni učenici koji idu po redovnom hrvatskom programu. Mađarske udžbenike koristimo one koje je odobrilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Njih nabavljamo preko mađarskih prosvjetnih djelatnika, oni dobivaju novce, oni naručuju i onda nam to prosljeđuju. Iste te udžbenike koriste u Baranji i Slavoniji, gdje god ima mađarskog jezika svi koristimo iste udžbenike. To su udžbenici koji su izdani u Mađarskoj i oni su rađeni za djecu koja uče mađarski kao redovni mađarski jezik, nisu prilagođeni za nas. Naravno, pomoćne materijale skidamo s interneta i sami se snalazimo.

7) Zanima me kakva je motivacija djece, kakvo je razredno ozračje u razredu, kakva je socijalizacija jer pretpostavljam da su dosta različiti?

Već niz godina, ja ne znam je li znate postoje mađarski vrtić u ZG, mi postojimo od 96. oni će sljedeće godine slaviti 25. godišnjicu znači onda još prije nas 94 ili tako nešto, ne znam. Postoji mađarska vrtićka skupina u vrtiću potočnica u trešnjevci, uglavnom sva djeca koja tamo idu u vrtić dolaze i kod nas. Većina njih nastavlja tradiciju, ima nekih koji ne idu u mađarski vrtić ili su se doselili u međuvremenu pa su saznali za školu, pa se onda upisuju. većina djece je iz mješovitih brakova.

Međutim, imala sam i djece, i imam još uvijek djece koja nemaju veze s Mađarskom, ali to je možda čak krenulo u vrtić, oni su se možda upisali u Potočnicu redovno, onda su saznali da ima jedna vrtićka skupina koja je na mađarskom, pa ajde ono zašto dijete ne bi naučilo mađarski, tako krenu pa

onda završe u školi. Bila je varijacija kada je neko ono ja sam prije dosta godina imala jednog učenika koji nikad nije imao veze s Mađarskom, mama je išla u ovu školu dok je išla, i ona je rekla da je baš ova učionica, bila njena učionica i kad je to saznala upisala dijete u nas. Znači priča ima svakakvih

8) Je li bilo situacija da su oba roditelja Mađari?

Bilo je kada je MOL bio još unutar INE, tada je bilo dosta tih obitelji koji su vezane za INU dolazili. Ja sam zbilja imala puno učenika koji su bili Mađari, hrvatski nisu ni znali. To su bili ti ljudi koji su došli poslom tu, pa su boravili nekoliko godina jer ih je posao vezao za Zagreb, ili su zbog posla doselili u Zagreb.

9) Postoji li otpor ili teže učenje hrvatskoga jezika kod takve djece?

Kod djece ne, ali bilo je kod roditelja. Kada smo krenuli 96.g. sa ovom inicijativom, odabrali smo B model upravo zato što će se djeca kada završe 4. razred morati uklopiti u redovne hrvatske razrede, pa su onda i roditelji rekli da je bolji da dvojezični model nego jednojezični kako bi se djeca mogla u petom razredu uklopiti u redovne škole. Mi nismo u mogućnosti nastaviti iza 4. razreda B model. To bi značilo da i dalje morate imati učitelja svih predmeta, a nitko neće platiti za jednog ili dva učenika da vam jedan ili dva sata predaje na primjer povijest ili slično. U početku je bilo nekakvog otpora od strane roditelja budući da su se bojali da djeca neće naučiti hrvatski. U biti stvar je u tome da se trebate bojati da vaša djeca neće naučiti mađarski. Kad izađu iz ove učionice, kad izađu na školski hodnik, ta djeca čuju hrvatsku riječ, znači oni jedino ovdje čuju mađarski jezik. Neka djece čak ni doma ne govore mađarski, bez obzira što im je jedan ili oba roditelja Mađari.

Samo sam jedan put doživjela da roditelj ima otpor prema hrvatskom jeziku, ali ne dijete nego roditelj tvrdeći da će se oni vratiti u Mađarsku, pa će djete tamo nastaviti školovanje te mu stoga nije potreban Hrvatski jezik. Neki upišu djecu u mađarski razred kako bi naučili koliko-toliko mađarskog, ali mi imamo nastavni plan i program, ne može neko sjediti u učionici ništa ne raditi pa „koliko mu ostane“. Roditelji ne razumiju da ako si se upisao u dvojezični razredni odjel onda moraš zadovoljiti tom nastavnom planu i programu. Malo modificiram plan i program za one učenike koji nisu izvorni govornici

mađarskog, naravno da neću krenuti sa glagolskim vremenima kada dijete nema fond riječi. Uvijek kažem da imam tri kombinacije u razredu, u biti nemam tri kombinacije nego trinaest jer u prvom razredu imam tri učenika od kojih dva učenika govore oba jezika, jedan učenik koji govori samo hrvatski, znači tu imam samo dvije kombinacije. U drugom razredu imam sedam učenika od tih sedam učenika 3 govore oba jezika, 2 razumiju mađarski ali ga ne govore i 2 koja niti razumiju niti govore. To je opet tri kombinacije i onda opet u trećem razredu dvije učenice koje govore oba jezika i jedna koja je od prvog razreda krenula i sada je došla u fazu da razumije jako puno, ali se nije oslobodila da bi progovorila. Ona će progovoriti, odgovora na moja pitanja, zadatke izvršava ali nije toliko slobodna da bi mogla nesputano i slobodno govoriti. To nisu tri kombinacije, to je puno više od tri.

10) Znanje, to svi znamo, nemoguće je staviti na vagu, ali me zanima koliko je kvalitetno to znanje? Kako ga Vi procjenjujete i vrednujete? Znaju li učenici oba jezika kada napuste četvrti razred?

To je individualno, koliko tko uloži. Kao što sam rekla roditeljima da bih bila najsretnija da mogu svima natočiti i onda me svi možete tužiti da sam nekom natočila više ili manje... Koliko tko uloži, koliko želi, koliko se s njima doma radi, koliko se posveti tome toliko će znati. Recimo učenik koje je u prvi razred došao bez znanja mađarskoga jezika do četvrtoga razreda u većini slučajeva dođe do toga da jako puno razumije da može komunicirati na osnovnoj razini, ali ta osnovna razina opet varira od toga koliko je on slobodan, koliko je spreman za komunikaciju i slično. Većina njih razumije, ali mađarski je više pasivan jezik jer se djeca među sobom, unutar razreda najčešće igraju i razgovaraju na hrvatskome jeziku.

11) Koliko je zahtjevan individualan pristup? Kako ga oni prihvaćaju?

Kad sam krenula ... Prva godina je bila lagana jer sam imala četiri učenika i jedan razred i to je bilo odlično. Onda već sljedeće godine je došao drugi razred, nakon toga tri pa četiri kombinacije. Mislim zbilja ja sam mislila da tu neću preživjeti. Sada već ne mogu zamisliti da radim u učionici gdje nema neke kombinacije, ubila bi me dosada, zbilja.

Što se tiče djece, ne znam to bi trebao neko istražiti, oni se jednostavno prilagode tome, znači u prvom razredu kada uđu u prvi razred imaju tu kombinaciju da dijele učiteljicu s nekima, primjerice učenici prvih i četvrtih razreda. Uvijek složimo tako da je prvi razred s nekim razredom. Treći ili četvrti razred je već samostalan dok se s prvim razredom tek treba uhodati u rad. Dakle, dok ne nauče čitati i pisati mi samostalno ništa ne možemo. Oni se jednostavno nekako naviknu na to i znaju da moraju pričekati sa pitanjima ako se posvetimo prvom razredu. Uglavnom koncepcija sata je takva da vi morate kombinirati kada ćete komu što zadati. Učenicima prvih razreda morate posvetiti više pozornosti primjerice kada radite obradu slova, uvježbavate i ponavljate čitanje i pisanje jer te aktivnosti zahtijevaju više vremena i truda. Znajući to, četvrtome razredu dajem zadatke na početku za koje znam da ih mogu samostalno izvršiti pa se posvetim prvome razredu. To je konstantna trka, volim ja to reći – „prešaltavanje“. Dok imate dvije kombinacije to je dobro, nekad smo znali raditi i s tri kombinacije i to je bilo jako teško dok nisu shvatili u ministarstvu da nije isto. Ne postoji zakon o kombiniranim razrednim odjelima za dvojezične razrede. Postoji samo zakon o kombiniranim odjelima koji su jednojezični i znam da se lakše može raditi kad svi govore jedan jezik, onda čak u prvom i drugom razredu možete neke nastavne cjeline, jedinice obrađivati istovremeno. Međutim, kada se radi o dvojezičnim odjeljenjima, nema smisla. Ja jesam tu, ali ja se mogu prepoloviti. To nije kvalitetan rad za djecu i trebalo nam je dugi niz godina da u ministarstvu shvate da nas ne mogu svrstati u isti koš.

Postoje kvote u zakonu o kombiniranom odjeljenju. Naime, ako imate tri kombinacije u razredu da bi se ono podijelilo na dva odvojena odijeljena vi morate imati 15. – 16. učenika. Trenutno ih imam 13 ,a imam tri razreda, dakle ne bih spadala u tu grupu. Nas ne bi nitko podijelio a nemoguće je raditi. Što se tiče toga imali smo pomoć mađarske zajednice tako da smo sad ušli u rutinu, ako imamo više od dvije kombinacije, automatizmom nastupa dijeljenje, bez obzira na broj djece.

12) To nije i dalje zapisano u zakonu?

Nije propisano, zažmire u ministarstvu. Kada nekome iz ministarstva to objašnjavate, dovoljno je da samo sjedne u razred, ništa ne treba radit samo

sjesti... Ne uveličavam problem nego jednostavno ako želimo raditi kvalitetno, ako toj djeci nešto želimo pružiti što ima smisla, onda ne možemo na takav način.

13) Uče li više o kulturi ili ste više posvećeni gramatici, recimo djeca koja ovdje žive i idu ovdje u školu uče li o mađarskoj kulturi, o mađarskoj gramatici, zapravo na čemu se više bazirate?

Mi imamo zapravo četiri sata mađarskoga i četiri sata hrvatskog upravo zbog toga što je to dvojezičan model i to je propisano pravilnikom da oni ne mogu imati 5 sati kao redovni hrvatski učenici nego imaju 4 + 4 zbog preopterećenosti. Taj jedan sat nam nedostaje i iz hrvatskog i iz mađarskog, osjetno nam nedostaje. Ja prakticiram 2 sata književnosti 2 sata jezika iz mađarskog s tim da su ovi udžbenici jako dobri jer oni tekstove iz književnosti baziraju na kulturnim, povijesnim i kulturološkim činjenicama i običajima. Tako recimo u trećem razredu kada pričamo o legendama onda čitamo mađarske povijesne legende i onda je to automatski povijest. U četvrtom razredu kada radimo isto tako tekstove onda je dosta tekstova koji su vezani za mađarske gradove, kulturnu baštinu, tako da oni kroz tu književnost obrade i zemljopis i povijest i te kulturne običaje.

14) Ranije ste mi spomenuli roditelje da su oni uglavnom otpor, ako otpor postoji da uglavnom postoji s njihove strane?

Pa to je tako bilo u početku bilo dok nismo dobili nekakvu reputaciju. Neki roditelji su razmišljali po principu „*neću upisati dijete u mađarski razred jer neće dovoljno dobro naučiti hrvatski i neće se moći uklopiti u petome razredu u daljnje školovanje*“, dok je suprotna strana razmišljala „*ono što nauči u školi to je dovoljno mađarskoga jezika*“. Nekome neke stvari možete objasniti, nekome ne možete.

Da, to se događa i u redovnim, ne kombiniranim odjeljenjima, ali nakon toliko godina iskustva ja im jasno dam do znanja u devetom mjesecu da imam očekivanja, i da se jednostavno to što je propisano planom i programom, prilagođeno predznanje učenika, mora savladati.

15) Možete li komentirati Vaš odnos s kolegama i kolegicama?

Da, nas tri radimo u ovom odjeljenju. Kolegica koja predaje hrvatski ona je razrednica prvom i četvrtom razredu, ja sam razrednica drugom razredu. To je sad više taj tehnički dio ali nas tri tu radimo, to je naš razred, bez obzira što kolegica isključivo govori hrvatski. Nikada se nije događalo da je netko izopćen zato što ne zna mađarski. S ostalim kolegama, s ostalim razrednim odjeljenjima smo u korektnim i dobrim odnosima.

Naši učenici znaju kako se raspored može složiti, znaju ići na engleski u paralelne razrede ili na vjeronauk u paralelne razrede. U četvrtom drugi strani jezik idu u paralelnu učionicu tj. razredni odjel tkao da se djeca među sobom druže, a mi smo uključeni u sve aktivnosti koje se u ovoj školi događaju. Kao 1.A, 1.B tako i Mađari. Nema nikakve razlike, mi nismo zaseban otok u ovoj školi.

16) Prošli ste tjedan imali svečanost u školi i došli su kolege, prijatelji i djeca iz Mađarske. Organizirate li vi ikada izlete k njima? Kako? Koliko dugo ostajete? Kako to organizirate?

Tijekom ovih 20 godina mi smo imali nekoliko prijateljskih, mi to zovemo pobratinskih škola, ovisno o tome kako smo se i gdje upoznali. Prva takva škola je bila u Pečuhu s kojom smo dosta dugo surađivali. Kako sam ja išla preko ljeta na seminare u Mađarsku koje je organiziralo forum mađarskih pedagoga u Pečuhu, tako smo se upoznali s djelatnicima jedne škole te je krenula inicijativa da mi sprijateljimo naše dvije škole i onda smo se posjećivali dok je ta skupina učitelja radila u toj školi. Kada su oni otišli u mirovinu ili su promijenili radno mjesto, jednostavno ostali nisu bili zainteresirani. To bilo jako zgodno jer smo i razmjenjivali učenike u četvrtom razredu, prvi i drugi razredi su mali za tako nešto, Pečuh je bilo zgodno mjesto jer se može otići na jednodnevni izlet, nije toliko daleko i onda smo se znali često međusobno se posjećivati. S tom školom je bila jako dobra suradnja dok je ta ravnateljica koja je pokrenula suradnju, bila ravnateljica. Oni su kod nas dolazili u školu u prirodi bili su na Sljemenu, i bili su u Crikvenici, a mi smo preko ljeta išli na Balaton u ljetnu školu. Suradnja se prekinula, ravnateljica je otišla u mirovinu, a nova ravnateljica jednostavno više nije imala volje. To se poznanstvo nije nastavilo. Nakon toga imali smo jednu suradnju sa školom u Debrecenu, preko ERASMUS+ projekata i s njima smo isto dosta dugo

suradivali. Čak smo imali dvije tri godine suradnju na bazi engleskog jezika jer su oni imali engleski. Organizirana su i natjecanja iz engleskog jezika gdje su sudjelovali i naši učenici, iz dvojezičnih odjeljenja. Međutim, Debrecen nam je dosta udaljeno mjesto, tako da je ta suradnja zahladila. Sve ovisi o novcu. Sad imamo jednu školu iz Serenčija. Serenči je jedno mjesto blizu Slovačke granice, to nam je isto daleko. Njih smo upoznali preko jedne škole s kojom smo imali suradnju u ERASMUS-u. Dvije godine traje ta suradnja. U listopadu smo bili kod njih i sada sljedeći tjedan idemo s učenicima četvrtih razreda u Mađarsku preko mađarskih izviđača. To je organizacija „*Osam država jedna nacija*“. Iz osam pograničnih država koje graniče s mađarskom dolaze učenici mađarske nacionalnosti gdje će učiti o povijesti, zemljopisu, kulturnoj baštini no to je organizacija izviđača, ali kako je blizu Serenču onda ćemo posjetiti i ovu školu. Naša djeca često putuju na različita natjecanja i na raznorazne aktivnosti ili na natječaje koji se organiziraju u Mađarskoj pa nam škole s kojim smo u suradnji pošalju poziv te onda sudjelujemo skupa s njima. Ovo je prvi put da idemo u tu školu u prirodu, stavili smo to u školski kurikulum i od ove godine će to biti tradicija, dakle, učenici četvrtih razreda idu u školu u prirodu u Mađarsku.

Dan škole održavao se prošli tjedan kod nas. Iz Serenčija je došlo šest učitelja i četiri učenice četvrtog razreda i one su bile smještene kod naših obitelji, kod naše djece i dolazile su u razred na sat gledati kako mi radimo, sudjelovali u programu, obilazili smo grad. Sada čekamo reciprocitet kada ćemo mi otići u Mađarsku, pa ćemo isto tako. Posjećujemo sate, djeca sudjeluju u radu i u nastavi. Bit svega je da uđemo u učionici da pogledamo kako oni rade, kako se radi u školi, i da nešto prilagodimo, naravno da ne možemo uzeti sve što oni tamo rade jer oni tamo rade s djecom kojima je to materinji jezik.

17) Koliko se obrazovanje razlikuje, ako se, naravno, razlikuje uopće?

Pa, generalno uspoređujući i ne razlikuje se toliko. U Mađarskoj je mađarski jezik zastupljen osam do devet sati tjedno s tim da posebno imate predmet koji se zove Književnost, a posebno je predmet koji se zove Mađarski jezik, posebno je recimo predmet koji se zove Sastav, piše se sastavak, jezično izražavanje, ta komunikacija i onda kada vi to podijelite na ta tri, onda tih 8 do 9 sati nije puno.

18) Kako funkcionira ERASMUS+ program? Koji učenici odlaze, na koliko dugo, kod koga stanuju, gdje odlaze?

U projekt ulazi cijela škola ili dio škole i uglavnom su to viši razredi. Vi nađete partnere, osmislite s tim partnerima temu oko koje će se taj projekt vrtjeti, projekti obično traju dvije godine i onda oni koji sudjeluju u tom projektu napišu projektnu dokumentaciju, napišu što će se te godine raditi, koliko će sudionika biti, kolika će mobilnost biti, koliko osoba ide. Neke škole izvan Hrvatske jednostavno nisu voljne zbog roditelja, zbog neke unutarnje politike voditi djecu sa sobom, ali su voljni ugostiti djecu. Onda se znalo dogoditi da smo mi išli, vodili djecu, ali oni kad su dolazili k nama nisu dovodili djecu jer valjda politika škole ili roditelji nisu htjeli.

Prvi taj projekt nam je bio prije 4 godine, zvao se „Healty picknick“ vezano za zdrav način prehrane, zdrav način života. Bili smo u gradu Reunionu (Francuska), a kasnije u Sloveniji, Italiji, Estoniji i Portugalu, sedam država i onda smo se međusobno posjećivali i učili jedni od drugih. Negdje smo išli s učenicima negdje ne.

19) Na koliko dugo?

Pa obično su te mobilnosti od 3-4 do 5 dana, kako se kojem projektu dogovorimo.

20) Spomenuli ste vrtić da postoji, zanima me ima li još ovakvih škola u Hrvatskoj?

Postoji u Baranji nekoliko škola, u Osijeku ima čak obrazovni centar mađara, oni imaju od vrtića do srednje škole, kompletno sve, to je jedno jezično. Dvojezični model B do prije dvije godine bio je aktivan u Baranji (u mjestima Lug i Zmajevac).

21) Dakle, postoji ova i još jedna škola u cijeloj Hrvatskoj?

Da, i to za sve nacionalne manjine, ne samo za mađarske nego općenito, nitko nema B model. Svi rade po A modelu i taj C model koji je u biti njegovanje nematerinskoga jezika.

Do prije dvije godine smo mi bili jedini koji su radili. Ministarstvu je bilo tako strašan problem bilo što odobriti. Vi imate zapisano u zakonu da možete A, B, C model. Svi rade A model, svi rade C model i onda od jedan put netko se sjeti B model. B model nije razrađen, samo je napisan da društveni predmeti idu na jeziku manjine, a prirodni predmeti idu na nacionalnom jeziku. Možete pročitati, to je zakon. Ništa o kombinacijama i piše da jedino s jednim učenikom, to je zakon o odgoju i obrazovanju nacionalnih manjina, da nacionalne manjine s jednim učenikom može pokrenuti školu, s jednim učenikom. Za B model nema ništa, ja znam da ravnateljica koja je prije bila, s kojom smo krenuli u to sve, da smo mi svake godine muku mučili. Ona nije znala kako nama našu satnicu podijeliti. Ja moram imati određeni broj sati, kad vi pogledate je sam tu od ujutro od 8 do 12 kao i svi ostale kolegice koje rade prijedpodne u nastavi, ali kada pogledate moj raspored, sad si tu dva sta, sad jedan tamo, sad ovo, sad ono, kad vi to zbrojite, nemate dovoljan broj sati. To jednostavno ne možete gledati šablonski, to nema takva pravila i nitko se nije htio s tim baviti, onda vam dođe inspekcija ili neko iz ministarstva, pa što ona hoće ima 13 učenika, što bi ona sad htjela.

22) Zanima me situacija onda, rekli ste da niste produženi boravak, kako ste došli do toga, to ste zapravo sami sebi složili kako bi...?

Da, vi ne možete staviti u raspored tri sata tjelesnoga i jedan sat glazbenoga, učenici bi bili preopterećena. Ja u biti ne bih ni znala gdje da im stavim, oni u 12 moraju ići na ručak, oni bi imali sedmi i osmi sat... prvi razred. I onda je jednostavno krenulo s tim da se to razvuče na poslijepodne. Ovaj dio predmeta zvuči, ne lijepo, ne zahtjevni predmeti kao glazbeni, tjelesni. Mislim likovni bi mogao biti poslijepodne, ali meni je za fond sati potreban prijedpodne.

Primjerice, ovo je sada pred Vama naš četvrti razred, oni svaki dan imaju 5 sati, s tim da poslijepodne imaju taj tjelesni, glazbeni nakon tog slobodnog vremena i domaće zadaće, a ovo prijedpodne mađarski jezik, hrvatski jezik, matematika, engleski jezik i to je to (v. Slika 1).

23) A vaša kolegica sad će preuzeti smjenu?

Ovo je poslijepodnevna, sad imamo slobodno vrijeme, oni su sad vani, bili su na ručku i onda rade domaću zadaću i nakon toga imaju zadnji sat tjelesni. To

je od 15 do 15:30. I onda je gotovo s nastavom. Dežurstvo je do 17.00. Za one koji moraju biti tu.

24) Što se događa u to vrijeme?

U to vrijeme ništa, učiteljica su u svojim učionicama i dežuraju kad će tko doma, isto tako je od 7 ujutro dežurstvo od 7 do 8. Oni koji dođu ranije, ništa čuvamo djecu.

Mi smo imali jedne godine problem, kada ja ta neka gospođa iz ministarstva se pravila važna počela piliti u zdrav mozak, ali nama nitko nije ni pomogao, ni došao, ni objasnio, ne možete tako može ovako. Nitko, i onda smo mi pozvali savjetnicu, postoji savjetnica za mađarsku nacionalnu manjinu u Agenciji za odgoj i obrazovanje, svaka nacionalna manjina ima svoju savjetnicu. Mi smo na kraju pozvali savjetnicu iz mađarskog jezika da ona dođe da pogleda svu tu dokumentaciju, da sjedi tu u školi, da gleda našu organizaciju, kako smo mi na najbolji način osmislili kako to treba... pazite ali to je bilo nakon 15 godina. Ona je došla sjedila tu, pogledala dokumentaciju, provjerila i napisala svoje mišljenje. To je za sada tako najbolje i najbezbolnije za djecu, jer je to važno da je njima to u redu. Vjerujte da mi 3 godine odgovor na to pismo nismo dobili. Nitko, ja ne znam jeli to tko pročitao, mi smo to poslali, da se vidi kakva je organizacija, ako netko ima neku bolju ideju da je predloži ili da se ta ideja doradi pa da se to stavi u neki pravilnik, zakon, da se ima crno na bijelo. 3 godine ništa, nitko ništa, zato što ako vi to stavite na papir to je onda tako i za to treba osigurati novce. Nitko se ne usudi, niti ne zna kako bi to napisao da to odgovara ministarstvu pa da ne trebaju izdvajati, najbolje je šutjeti.

25) Koji nastavni plan i program koristite?

Mi koristimo nastavni plan i program za A model, jer moj mađarski je.... ja radim po tom modelu, B model je samo raspodjela predmeta na one koje se uče na mađarskom jeziku i one koje se uče na hrvatskom jeziku. Samo je u tome razlika, plan i program za B model što se tiče mađarskog je identičan.

26) Je li moguće odraditi taj plan i program sa satnicom koju imate?

Morate puno toga izbaciti, sve važete, što ćete skratiti, izbaciti. Ne znate što vam je gore, izbaciti književnost ili možda jezik da bi djeca naučila nešto iz povijesti i zemljopisa ili te kulturne baštine.

Nastavni plan i program koji je objavljen u Narodnim novinama je pisan za nacionalne manjine u Hrvatskoj. Mi udžbenike koristimo koji su tiskani za mađare u Mađarskoj, a primjenjuješ na plan i program koji je pisan za nacionalne manjine. Meni je ono... knjiga iz gramatike za četvrti razred je jako dobra ali za onu djecu koja sve razumiju, ja svojim četvrtašima, čak i onima koji su dvojezični dosta često dobijete riječ koju oni ne razumiju. Ne kao u hrvatskom da je nešto arhaično pa ne razumiješ ili da je na nekom dijalektu, pa ne razumijemo, nego riječ koja je svakodnevna oni to ne znaju. Za gramatiku je to grozno da ti učiš gramatiku riječima koje ni ne razumiješ. U 20 godina ja nikad nisam našla kolegicu s kojom bi u suradnji mogli napraviti udžbenik.

27) I za kraj ... kakva je budućnost modela B u hrvatskome sustavu obrazovanja?

Teško je na to pitanje odgovoriti. Ne znam jeste li kontaktirali Čehe, možda će oni znati odgovor o budućnosti ovakvih programa. Česi su inače jako dobro organizirani. Oni su više od nas u toj nastavi jezika nacionalnih manjina tako da oni imaju dobro organizirano, oni su uspjeli napraviti knjige. Oni imaju u Daruvaru češku školu i tu, u Daruvaru imaju po A modelu, ali nemaju po B modelu. Oni su izdali i udžbenike.

Životopis ispitanice:

Hajnalka Draganić rođena je 28. siječnja 1969. godine u Bačkoj Topli u Srbiji. Od ak. god. 1991/1992 učiteljica je razredne nastave u Osnovnoj školi Doža Đerđ, Gunaroš – Vojvodina, a od 1996. godine provodila je odgojno obrazovni proces u razrednoj nastavi kao zamjena u brojnim zagrebačkim školama. Akademske godine 1998/1999 zaposlena je u Osnovnoj školi Ivana Gundulića gdje je do tada radila kao zamjena. Danas provodi odgojno obrazovni proces u razrednoj nastavi za učenike pripadnike mađarske nacionalne manjine koji pohađaju dvojezičnu nastavu, aktivno sudjelovanje u radu mađarske nacionalne manjine kroz rad u predsjedničkom vijeću MKD Ady Endre, Zagreb te aktivno sudjeluje u radu Vijeća mađarske nacionalne manjine grada Zagreba.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI DIPLOMSKOGA RADA

Izjavljujem da sam ja, Josipa, rođena u Splitu, studentica integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog Učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, ovaj diplomski rad na temu *Jezično-komunikacijski ishodi nastave u dvojezičnome hrvatsko-mađarskome programu (model B)* izradila samostalno, koristeći se vlastitim znanjem i navedenom literaturom.

Potpis pristupnika